Pädagogik

für

höhere Lehranstalten.

Von

Clemens Nohl,
Schuldirektor.

Zweiter Teil.

Die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Gera und Leipzig.
Verlag von Theodor Hofmann.
1887.

Inhalt des zweiten Teils.

Einleitung.

I.
Der evangelische Religionsunterricht.

II.
Die deutsche Sprache.

III.

Französische und englische Sprache.

IV.

Lateinische und griechische Sprache.

V.

Geschichte.

VI.

Geographie.

VII.

Die Naturwissenschaften.

VIII.

Rechnen und Mathematik.

IX.

Kunstlehre.

X.

XI.

Der Gesangunterricht.

Einleitung.

Die Herbart-Zillersche Schule.

Mit der Notwendigkeit einer gründlichen Umgestaltung unserer höheren Lehranstalten in betreff der auf denselben zu betreibenden Lehrgegenstände geht die Notwendigkeit einer gründlichen Umgestaltung der Methoden Hand in Hand. Während nun die Vertreter des Fortschritts in der Methodik sich durchweg mehr oder weniger nur mit einem oder einigen Lehrgegenständen beschäftigen, entfaltet eine gegenwärtig viel genannte Reformpartei, die sogenannte Herbart-Zillersche Schule, auf dem ganzen Gebiet der Pädagogik eine umgestaltende Thätigkeit. Sie zählt eine große Anzahl denkender und strebender Männer unter ihren Anhängern, allerdings wohl ebenso viele bedeutende Männer unter ihren Gegnern. So kann sich ein Lehrbuch der Pädagogik kaum der Notwendigkeit entziehen, sich mit ihren Hauptforderungen auseinanderzusetzen.

Joh. Fried. Herbart (1776—1841), Professor der Philosophie in Göttingen und Königsberg, suchte der Pädagogik in der Ethik und Psychologie in der Weise feste wissenschaftliche Grundlagen zu geben, daß er mittels jener das Ziel aller Erziehung, mittels dieser den Weg zeigte, auf welchem dieses Ziel zu erreichen sei. Als Ziel der Erziehung bestimmte er das sittliche Wollen, den sittlichen Charakter, und indem er in der Psychologie lehrte, daß die Seele des Menschen jeder ursprünglichen Anlage entbehre, übertrug er die Aufgabe, jenes sittliche Wollen im Menschen zu erzeugen, so gut wie ausschließlich der Erziehung. Wie diese letztere sich im ganzen und einzelnen zu gestalten habe, das hat er in seinen beiden Hauptwerken, der „allgemeinen Pädagogik“ und dem „Umriß päda-

gogischer Vorlesungen", eingehend dargelegt und dabei eine Fülle brauchbarer Anweisungen und Winke für das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen gegeben. Glücklicherweise sind dieselben nicht so unauflöslich mit den beiden Grundanschauungen Herbarts verbunden, daß man auch diese teilen muß, wenn man sich an den ersteren belehren will. In der That hat sich sowohl gegen die Aufstellung des sittlichen Charakters als Erziehungsziel, als gegen die Behauptung, die Seele des Menschen sei an sich ursprünglich leer, gewissermaßen nur ein Gefäß, welches die Erziehung mit Vorstellungen der verschiedensten Art und schließlich mit sittlichem Wollen zu füllen habe, ein energischer Widerspruch erhoben.

Es kann nicht die Aufgabe einer praktischen Unterrichtslehre sein, diesen Widerspruch eingehend zu begründen; einige Bemerkungen müssen hier genügen. Nach Rousseau besteht die Erziehung nur in der Überwachung der sich selbst entwickelnden Menschennatur und in der Fernhaltung schädlicher Einflüsse. Nach Lessing und Herder, die jener mehr negativen Thätigkeit der Erziehung eine bestimmte fördernde und ergänzende hinzufügen, soll in dem Zögling die vollkommene Menschheit zur Entfaltung gebracht werden. Basedow macht das irdische Wohlsein zum letzten Zweck der Erziehung. Fichte verlangt eine Erziehung zum nationalen Bewußtsein, zur Vaterlandsliebe. Die heilige Schrift fordert die geistige Wiedergeburt des Menschen, die allein ihn fähig mache zur Teilnahme am Reich Gottes; sie preist als höchste menschliche Tugend die Liebe, ein Heldentum fast mehr des Tragens und Leidens als des Wollens und Thuns. Zweifellos erscheint das Herbartsche Ziel der Erziehung neben der Summe der hier angeführten, ja schon neben dem für sich betrachteten biblischen als ein beschränktes und einseitiges, selbst wenn wir erläuternd hinzufügen, daß die Verstandes- und Gemütsbildung in der zu erstrebenden Willens- und Charakterbildung enthalten sein, daß die letztere zum Teil mittels der beiden ersteren gewonnen werden soll.

Betrachten wir ferner das Heer der Vorschriften und Ratschläge, die Herbart dem Erzieher in den oben genannten beiden Werken giebt, und ohne deren Kenntnis, ja ohne deren Aufnahme in sein eigenes innerstes Wesen der letztere, wie jener annimmt,

seine Aufgabe gar nicht lösen kann; setzen wir weiter voraus, daß ein rechter Erzieher mit diesem pädagogischen Wissen und Können auch eine wissenschaftliche Beherrschung der einzelnen Lehrgegenstände, also eine Menge von Fachkenntnissen besitzen muß: so werden sich Pädagogen, welche mit solcher geistigen Ausrüstung an ihren Beruf gehen, wohl schwerlich in genügender Zahl finden, um die gesamte Jugend zur Höhe des sittlichen Charakters emporzuführen.

Betrachten wir uns endlich die Erziehungsobjekte, so treten neue Bedenken gegen das Herbartsche Erziehungsziel auf. Bei weitem die größte Anzahl unserer Schüler und Schülerinnen tritt mit dem 14. Lebensjahre aus der Schule aus, und die Handwerksmeister, welche die nunmehrigen Lehrlinge, oder die Werkmeister, welche die angehenden Fabrikarbeiter unter ihre Leitung nehmen, die Mütter, welche die Mädchen im Hauswesen, die Büglerinnen und Näherinnen, welche sie in ihren Fertigkeiten unterweisen sollen, können doch unmöglich das Werk der Volksschullehrer nach Herbartschen Prinzipien fortsetzen. Und doch kann mit 14 Jahren der sittliche Wille, der Charakter noch nicht fertig entwickelt sein. Bricht aber mit diesem frühen Lebensalter die Erziehung zum sittlichen Wollen bereits ab, dann wird das geschehen, was Herbart selbst befürchtet: es werden „die kostbaren Früchte einer langen Mühe halbreif dem Zufall preisgegeben"; ja es wird zweifellos das bis dahin auf diesem Gebiet Errungene sehr leicht und schnell wieder verloren gehen, und für den künftigen Beruf der hier bezeichneten Knaben und Mädchen wäre etwas mehr positives Wissen und Können in den Elementen aller Bildung nützlicher gewesen, als eine fragmentarische, die letzteren teilweise außer Augen lassende Bildung des Willens; der nun nicht selten beginnende Kampf ums Dasein wenigstens wird zur nachträglichen Erwerbung von Schulkenntnissen nur ausnahmsweise den Antrieb geben.

Nicht viel besser wird es mit dem Herbart'schen Erziehungsziel bei der großen Zahl der Knaben oder Jünglinge stehen, die mit dem Zeugnis der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst ihre Lehranstalt verlassen.

So wäre also eine Heranbildung zum sittlichen Wollen im

allgemeinen nur bei denjenigen Jünglingen einigermaßen zu hoffen, welche eine Vorschule zur Universität oder eine dieser ebenbürtige Unterrichtsanstalt vollständig absolviert, oder bei solchen Mädchen, welche eine Lehrerinnen-Bildungsanstalt durchlaufen haben. Leider scheint aber Herbart in den beiden genannten Werken höhere Lehranstalten wenig vor Augen gehabt zu haben; zu einer speziellen Unterrichtslehre wird nicht einmal der Anlauf genommen, und irgend eine ausreichende Anleitung, wie Religion, Sprachen, Realien auf den verschiedenen Klassenstufen zu treiben sind, sucht man bei ihm vergebens. Für die nachfolgende Unterrichtslehre aber ergiebt sich aus diesem Sachverhalt die Aufgabe, die einzelnen Disziplinen nach ihrer Eigenart so auf den Zögling wirken zu lassen, daß beispielsweise die Mathematik für den Verstand, Poesie und Gesang für das Gemüt eine besondere Bedeutung gewinnen, daß aber im ganzen möglichst die verschiedenen geistigen Vermögen des Menschen zugleich erfaßt werden und nicht die Willensbildung der alles andere gleichsam verschlingende Endzweck ist.

Die pädagogische Thätigkeit hat sich nach Herbart als eine dreifache darzustellen, nämlich als Regierung, Unterricht und Zucht. Die erstere soll den Zögling vor leiblichem und geistigem Schaden bewahren, ihn mit äußeren Mitteln, auch mit Drohungen, sogar mit leiblichen Strafen fügsam, aufmerksam, fleißig, insbesondere lernfähig machen; die letztere ist das, was man im gewöhnlichen Sprachgebrauch Erziehung nennt, die sittliche Anleitung zum Guten und Rechten. Die Namen „Regierung“ und „Zucht“ klingen befremdend; der Möglichkeit selbst der wissenschaftlichen Trennung dieser beiden Erziehungsarten wird hie und da widersprochen; die Ausführungen Herbarts über dieselben sind aber reich an kostbarer pädagogischer Belehrung. Was den „Unterricht“ betrifft, so behauptet Herbart in seinem „Lehrbuch der Psychologie“ von der Seele, daß sie „gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produzieren“ hat. In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ spricht er dagegen von der „Individualität“, im 4. Kapitel des 3. Buches dieser Schrift sogar „von dem Einfluß der Anlage auf den Charakter“, behauptet aber, daß „der hohe Grad des Gelingens einzelner Thätigkeiten, welcher ein besonderes Genie auszeichnet, für Charakterbildung keineswegs willkommen“

sei. Den Widerspruch zwischen dem, was Herbart in seiner Psychologie, und dem, was er in der allgemeinen Pädagogik über das Vorhandensein von Anlagen sagt, meinen seine Anhänger lösen zu können. Für uns ist wichtig, daß er den Anlagen, selbst wo er deren Vorhandensein zugiebt, nicht freundlich gesinnt ist. Hiermit harmoniert auch seine Lehre vom „gleichschwebenden Interesse", nach welcher dem Zögling die verschiedenen Erkenntnisgebiete in vollkommen gleichem Umfang eröffnet werden sollen.

Nun ist es eine allbekannte Erfahrung, daß das ursprüngliche Talent großer Gelehrten und Künstler in zahllosen Fällen schon in der zartesten Jugend, ehe von irgend welcher geistigen Anleitung oder Bestimmung von außen auch nur die Rede sein konnte, in der überraschendsten Weise zutage getreten ist, während die glücklichste Verbindung aller möglichen günstigen äußeren Einwirkungen, auch der sorgsamste erziehende Unterricht eine Menge von Unbegabten in einzelnen Gebieten der Wissenschaft oder der Kunst nicht über die Mittelmäßigkeit gebracht hat. Es darf nicht bezweifelt werden, daß die Natur selbst, oder, wie der fromme Glaube sagen wird, Gott durch diese in den Anlagen der einzelnen Menschen schon so frühe hervortretenden Verschiedenheiten auch dem Unterricht den deutlichen Wink gegeben hat, abgesehen von der sogenannten allgemeinen Bildung, die möglichst allen Zöglingen vermittelt werden soll, jedem einzelnen seine besonderen Gaben zur Entfaltung zu bringen. Die Gesamtmenschheit wird auch gerade bei dieser Mannigfaltigkeit zur schönsten Darstellung kommen, wird sich bei ihr auch in ihrer geistigen und materiellen Wohlfahrt am besten stehen.

Ihre teilweise sehr bedenkliche Fortentwickelung hat die Herbartsche Pädagogik durch Tuiskon Ziller (1817—1882), zuletzt Professor der Philosophie und Pädagogik in Leipzig, gefunden. Zunächst spezialisiert er die von Herbart ausgesprochene Ansicht, daß die geistige Entwickelung des Einzelmenschen dieselbe sein müsse, wie die der gesamten Menschheit, in der Weise, daß er für die 8 Jahre der Volksschule eben so viele Entwickelungsstufen aufstellt, von denen jede einen fest bestimmten, ihr entsprechenden Unterrichtsstoff zu behandeln habe. Diese Stoffe, wegen ihrer sittlich-religiösen Erziehungszwecke auch Gesinnungsstoffe

genannt, sind die folgenden: Für das 1. Schuljahr das epische Märchen, für das 2. Robinson, für das 3. die Patriarchenzeit, für das 4. die jüdische Heldenzeit (die Richter), für das 5. das Davidische Königtum, für das 6. die Geschichte Jesu, für das 7. die Apostelgeschichte, für das 8. die Reformationszeit. In höheren Schulen folgt auf die Patriarchenzeit die Odyssee-, dann die Herodot-, die Anabasis-, die Liviusstufe.

Diese Aufeinanderfolge der Entwickelungs- oder Gesinnungsstoffe hat vielfachen Widerspruch, selbst mitten aus der Herbartschen Schule heraus, gefunden. Daß manche Märchen für Kinder sehr ungeeignete Gesinnungsstoffe sind; daß der Robinson in vielen Einzelheiten die Fassungs- und Gedächtniskraft 7 jähriger Kinder weit übersteigt; daß die Richterzeit den Namen einer Heldenzeit wenig verdient; daß es sogar schwere sittliche Gefahren mit sich führt, 9 jährige Zöglinge mit manchen Teilen des Buches der Richter bekannt zu machen; daß es christlichen Schulen schlecht ansteht, der jüdischen Geschichte drei, der Geschichte Jesu nur ein Unterrichtsjahr zu widmen, die letztere auch so spät nach jener zu bringen: diese und noch viele andere schwerwiegende Bedenken sind gegen obige Zillersche Entwickelungsstoffe geltend gemacht worden.*) Ziller hat seine Forderungen nur für die Elementarschule spezialisiert und sich für höhere Lehranstalten auf Andeutungen beschränkt; auch seine Jünger haben nach des Meisters Tod die letzteren noch nicht in die Lage versetzt, sich gegen die Verpflanzung theoretischer Hirngespinste auf das praktische Schulleben zu wehren.

In der That ist schon die Herbartsche Behauptung, die Kulturentwickelung des einzelnen Menschen müsse im kleinen die der ganzen Menschheit darstellen, mehr kühn als mit Gründen erweisbar. Die geschichtlichen Thatsachen sowohl als der Verlauf der Erziehung werden gegen dergleichen Parallelisierungen des absolut Unvergleichbaren immer wieder protestieren. Selbst die von anderen gemachte, so populär gewordene kluge Entdeckung der vier Lebens-

*) Vergleiche: „Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen". Von Dr. Bartels. Wittenberg, R. Herrosé.

alter in der geistigen Entwickelung der gesamten Menschheit, nach welcher der völlige geistige und sittliche Verfall der klassischen Völker und des Judentums noch in die Kindheitsperiode der Menschheit fallen müßte, und die Gegenwart mit ihrem großartigen industriellen, Kultur- und nationalen Leben das Greisenalter der Menschheit darstellte, trägt den Stempel zweifellosester Lächerlichkeit auf der Stirne. Nicht weniger muß — wir schweifen hier kurz zu einer dritten populär gewordenen Parallele ab —, wo man von der Kindheit, Jugend und dem Mannesalter eines Volkes nach seinen dichterischen Erzeugnissen redet, und der ersteren, welche sich gerne erzählen läßt, das Epos, der zweiten, welche die Zeit des vorwaltenden Gefühlslebens ist, die Lyrik, dem dritten, welches Thaten fordert, das Drama zuschreibt, die konsequente Durchführung dieses Vergleiches Schwierigkeiten und Wunderlichkeiten aller Art erzeugen.

Ziller stellt aber neben die Forderung der oben genannten Gesinnungsstoffe die zweite Forderung einer ganz eigentümlichen Konzentration. Es soll sich nämlich „um jeden Gesinnungsstoff als konzentrierenden Mittelpunkt alles Übrige peripherisch herumlegen; es sollen von ihm aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen". Es dürfen demnach die Unterrichtsstunden in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, selbst Zeichnen und Singen nur solche Lernstoffe bringen, welche mit dem jedesmaligen „Gesinnungsstoff" in unmittelbarem Zusammenhang stehen. In Anknüpfung an die in der Religionsstunde behandelte Reise des Elieser nach Mesopotamien, wo Rebekka ihm aus einem Kruge zu trinken giebt, dann auch die Kamele tränkt, später von jenem silberne und goldene Kleinode empfängt, hat demnach die nächste Geographiestunde sich mit Mesopotamien, die nächste Naturgeschichtsstunde mit Gold und Silber, die nächste Zeichenstunde mit dem Krug zu beschäftigen. Wenn die Religionsstunde den Einzug Jesu in Jerusalem behandelt, wo das Volk ihm mit Palmzweigen entgegenkommt, beschäftigt sich die Naturgeschichtsstunde ausführlich mit den Palmen. Das 4. Schuljahr, das die Richter zum Gesinnungsstoff hat und von dem fortwährenden Rückfall des Volks in Abgötterei berichten muß, bringt den 9jährigen Kindern ausführliche Besprechungen des Bilderkultus der katholischen Kirche

und der Bilderfeindschaft der Reformierten, ferner der stehenden Heere, auch der Sozialdemokratie. Das oben bereits angeführte Büchlein von Bartels enthält eine Zusammenstellung von Konzentrationsthaten aus den Jahrbüchern des Zillerschen Seminars, die auf jeden unbefangenen Leser tragikomisch wirken müssen.

Es ist klar, daß diese Art der Konzentration zwar zwischen den auf einander folgenden Lehrstunden eine gewisse Gemeinsamkeit des Unterrichts erzielt, die einzelnen Lehrgegenstände aber in trostloser Weise zerreißt und in jedem das eine zu früh, das andere zu spät bringt. Dem gegenüber hält die nachfolgende spezielle Unterrichtslehre an dem bewährten Grundsatz der konzentrisch sich erweiternden Kreise fest, nach welchen die einzelnen Lehrgegenstände der Jugend zunächst in den Hauptzügen, später ergänzt und bereichert, schließlich in möglichster Vollständigkeit und Vertiefung dargeboten werden. Die Konzentration in den einzelnen Lehrstunden tritt selbstverständlich hinzu, so daß der Unterricht seinen jedesmaligen Gegenstand nicht in peinlicher Trennung und Absperrung von allem Übrigen behandelt, sondern rechtzeitig nach anderen Gebieten derselben Disziplin oder nach einer anderen Disziplin hinüberschaut, Anknüpfungen sucht, das Neuerlernte mit dem früher Erlernten in Verbindung bringt, das Letztere auf diese Weise auffrischt und befestigt, dem Ersteren in dem Gesamtwissen und -können seine natürliche Stelle anweist.

Endlich hat Ziller die Lehre von den „methodischen Einheiten“ und von den „formalen Stufen“, wenn auch nicht geschaffen, so doch in bestimmte Formen gefaßt, eingehend wissenschaftlich zu begründen gesucht und ihre Beobachtung zum Gesetz gemacht. Unter jenen ist die Zusammenfassung der in einer oder mehreren Unterrichtsstunden zu behandelnden Lehrstoffe zu verstehen, unter diesen die aufeinanderfolgenden Hauptthätigkeiten in jedem fortschreitenden Unterricht. Eine methodische Einheit ist beispielsweise in der englischen Sprachstunde die Regel von der Mehrzahlbildung der Substantive auf o, in der Geschichte die Jugendzeit Friedrichs des Großen, in der Religion die Geschichte von der Ruth. Als formale Stufen bezeichnet Ziller 1. die Analyse,

2. die Synthese, 3. die Assoziation, 4. das System, 5. die Methode. Die erste (Analyse) besteht in der klaren und bestimmten Angabe des neuen Lehrziels oder Lehrstoffes und in der Vorbereitung auf denselben in der Weise, daß die früher erzielten Kenntnisse des Zöglings, an welche das Neue anknüpfen soll, in dem Bewußtsein desselben aufgefrischt werden; die zweite (Synthese) in der Vermittlung des Neuen, so daß es von dem Zögling nicht bloß verstanden wird, sondern auch in selbständigem Vortrag wiedergegeben werden kann; die dritte (Assoziation) in der selbständigen Verbindung der neu erworbenen Vorstellungen mit den bereits vorhandenen alten; die vierte (System) in der kurzen aber korrekten Zusammenfassung des aus dem neuen Lehrstoff in seiner Verbindung mit den bereits vorhandenen Kenntnissen gewonnenen sogenannten allgemeinen Wissens; die fünfte (Methode) in der Umsetzung des Wissens ins Können, beispielsweise in der Anwendung wohl verstandener Regeln in selbständigen mündlichen und schriftlichen Arbeiten. Der Herbartianer Rein giebt die Namen der 5 formalen Stufen, der eben gegebenen Erklärung im allgemeinen entsprechend, in deutscher Sprache als 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Verwendung.

Die Beobachtung dieser formalen Stufen seitens des Lehrers empfiehlt sich in vielen Fällen; sie schützt gegen Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Verworrenheit; aber ausnahmslos in jedem fortschreitenden Unterricht angebracht, wie Ziller vorschreibt, kann sie zur Peinlichkeit und Pedanterie werden, kann den Unterricht hemmen, die Schüler zerstreuen und langweilen. Die formalen Stufen müssen von dem in der Sache stehenden Lehrer mit vollkommener Freiheit angewendet werden und teilen in dieser Beziehung das Los der für gewisse Aufsatzthemata sehr bequemen Chrie mit ihren stereotypen 8 Teilen, an deren Stelle doch in vielen Fällen die sogenannte freie Chrie unter Auslassung eines oder mehrerer dieser Teile treten muß.

Die Herbart-Zillersche Pädagogik hat ohne Zweifel ihre Schwächen, und obgleich ihre Jünger sie nicht ohne eine gewisse Geringschätzung anderer pädagogischer Systeme die wissenschaftliche nennen, so haben wir doch auch hier wieder einen Beweis, wie alles menschliche Wissen, auch die anspruchsvollste Wissenschaft,

Stückwerk und mit Irrtum gemischt ist. Zwei der bedeutendsten Pädagogen der Gegenwart, Professor Stoy in Jena und Seminardirektor Kehr in Erfurt, haben kurz vor ihrem Tode über die Zillerschen Bestrebungen sich wenig günstig ausgesprochen. Stoy nennt dieselben „gefährliche Übertreibungen, Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts“; Kehr kann sich für die Konzentrationsidee, die Idee der kulturhistorischen und formalen Stufen „nicht erwärmen, geschweige denn begeistern“.

Gleichwohl wird jeder mit den beiden Männern noch nicht Bekannte in ihren Werken, aus welchen die beiden schon genannten Bücher Herbarts und die „allgemeine Pädagogik“ Zillers als besonders bedeutend heraustreten, in einer Menge praktischer Fragen des Unterrichts und der Erziehung die reichste Belehrung finden. Um so mehr ist es zu bedauern, daß sie die Bedeutung verschiedener pädagogischer Grundbegriffe, wie Analyse, Synthese, System, Methode umgebildet und die hier schon vorhandene Verwirrung noch vergrößert haben; daß sie überhaupt mit Fremdwörtern einen für nicht gerade gelehrte Leser sinnverdüsternden Luxus treiben; daß ihre ganze Darstellungsweise fremdartig, oft dunkel ist. Werfen sich die Jünger der eigenen Schule schon unter einander vor, daß sie den Sinn der Meister nicht verstanden haben, wie sollen erst die Tausende der der Herbart-Zillerschen Schule fernstehenden wissenschaftlichen, wie endlich unsere 100 000 deutschen Volksschullehrer sich aus jenen Werken belehren! So erscheint eine gemeinverständliche Bearbeitung derselben dringend wünschenswert.

Kleinere Schriften zur Einführung in die Herbart-Zillerschen Lehren sind bereits erschienen. So giebt Gustav Fröhlich in seinem Büchlein: „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert“ recht Brauchbares, erkennt auch Zillersche Übertreibungen und Irrtümer als solche rückhaltlos an. Aber dergleichen Schriftchen genügen doch nur zum Teil; wir bedürfen gemeinverständlicher Umarbeitungen der Hauptwerke der beiden Männer, in erster Linie der Herbartschen „Allgemeinen Pädagogik“, oder an einer Un-

zahl von Stellen den Wortlaut erklärender Kommentare dieser Bücher.

Ein ganz besonderes Verdienst haben sich die beiden Männer noch durch Begründung pädagogischer Seminarien mit Übungsschulen erworben. Das Zillersche in Leipzig besteht auch nach dem Tode des Meisters unverändert fort, und die gedruckten Jahrbücher desselben geben löbliche Kunde von dem Fleiß und der Gewissenhaftigkeit, mit welcher hier stets gearbeitet worden ist.

I.

Der evangelische Religionsunterricht.

1. Vorbedingungen.

Dem Religionsunterricht hat man in dem Lehrplan niederer und höherer Unterrichtsanstalten stets die erste Stelle angewiesen. Und mit Recht. Hat doch die Religion die wichtige Aufgabe, nicht bloß unser Erdenleben zu heiligen und zu verklären, uns eine liebende und zugleich ernste Lehrerin und Erzieherin in all unserm Thun und Lassen, eine Leiterin zum Guten, eine Trösterin in Mühsal und Leid zu sein, sondern sie soll unseren Blick auch aus dieser Zeitlichkeit unausgesetzt zu jenen höheren Gefilden emporheben, soll uns mit dem Wesen und den Eigenschaften des Schöpfers und Erhalters aller Dinge, insbesondere mit dessen großen Veranstaltungen zu unserer geistigen Befreiung, Beseligung und Beglückung bekannt machen, endlich uns zur dereinstigen Teilnahme an den himmlischen Freuden, zum ewigen unmittelbaren Verkehr mit Gott befähigen, in welchem das Glauben zum Schauen wird.

So hat der Religionsunterricht eine große und herrliche Aufgabe zu lösen. Daß er sie bisher in erfolgreicher und glücklicher Weise gelöst, daß er für und für echte Frömmigkeit in die Herzen der Jugend gepflanzt hätte, wird wohl kaum behauptet werden können. Drängt sich doch die evangelische Christenheit, besonders die männliche, wenig zu den Gotteshäusern, beginnt doch für die Schüler höherer und niederer Lehranstalten sofort mit dem Ausscheiden aus denselben das Rittertum der Unkirchlichkeit! In Wirklichkeit ist die Grundstimmung des heutigen Geschlechtes keine religiöse; selbst die Gebildeten unserer Zeit und unseres Volkes, ja vorzugsweise diese,

stehen dem geoffenbarten Christentum nicht bloß gleichgültig gegenüber, sondern manche tragen Haß und Verachtung desselben unverhüllt zur Schau.

Es ist hohe Zeit, daß den Gründen dieser befremdenden und betrübenden Erscheinung mit Ernst nachgeforscht wird; es ist dringend geboten, die aufgefundenen ohne Menschenfurcht zu nennen und den Weg der Besserung sofort zu beschreiten. Was hier versäumt und verfehlt worden ist, fällt allerdings nicht in erster Linie der Schule zur Last; diese hat sich im Religionsunterricht durchweg dem Einfluß der Kirche überlassen und ihren Forderungen untergeordnet; und so wird die Frage, was unsere Lehranstalten in der Pflege echt christlicher Frömmigkeit verschuldet haben, sofort zu der Frage, *was in dieser Beziehung der Kirche selbst vorgeworfen werden muß.*

Betrachten wir nun die große Lebensquelle, aus welcher die evangelische Kirche ihre Anweisungen über christliche Lehre und christliches Leben zu schöpfen immer von neuem versichert, die heilige Schrift, das Wort Gottes, so tritt uns hier allerdings eine wunderbare Fülle des Wohlthuenden, Beseligenden, des Erbauenden, Reinigenden, Heiligenden entgegen. Die schönen biblischen Geschichten des alten Testamentes, an denen schon unsere Kinder ihre Freude haben, in denen sie mit dem guten Vater im Himmel und seinen heiligen Gesetzen und Ordnungen fröhliche und erhebende Bekanntschaft machen; die herzgewinnenden Reden und Thaten, mit denen der Erlöser uns zu seiner Erquickung ruft, die tiefsinnigen Aufschlüsse, die wir in den Lehr- und prophetischen Büchern des alten Bundes, in den Evangelien und in den Briefen der Apostel über das Reich Gottes und seine ewigen Güter empfangen, bieten unserer gesamten Schuljugend vollauf des edlen Himmelsbrotes und des kostbaren Wassers, das zum ewigen Leben quillt.

Fragen wir aber, *wie viel von diesen geistigen Schätzen dem heranreifenden oder herangereiften Geschlecht bei dem Abgang von seinen Lehranstalten in das praktische Leben bisher mitgegeben worden ist, so wird sich nur ein ganz beschämend kleiner Teil des Vorhandenen herausstellen,* und auch über die Art, wie diese Schätze gehoben worden sind, läßt sich

durchweg nicht viel Tröstliches sagen. Es wird der Behauptung wohl schwerlich widersprochen werden, daß der Gymnasialabiturient in seinen lateinischen und griechischen Schulbüchern besser zu Hause ist als in der heiligen Schrift, daß er sich mehr mit Ciceros als des Apostels Paulus Briefen beschäftigt hat, und selbst seine Bekanntschaft mit den deutschen Klassikern, so mangelhaft dieselbe auch durchweg sein mag, wird immerhin den Vergleich mit seinen biblischen Kenntnissen ertragen.

Woher kommt das? Die Antwort ist nicht schwer. Es kann zunächst von einer eigentlichen Bibellektüre unserer Jugend in Schule und Haus gar nicht die Rede sein, weil es sittliche Bedenken erweckt, unseren Schülern und Schülerinnen die Bibel in ihrer gegenwärtigen Fassung zum fleißigen Gebrauch überhaupt zu empfehlen. Es bekundet die ganze Unbekanntschaft der tonangebenden kirchlichen Persönlichkeiten und Kreise mit den Elementen einer gesunden Erziehungslehre, oder ein sträfliches Sichhinaussetzen über dieselben, daß man bisher sich nicht gescheut hat, das Heer der greulichen geschlechtlichen Verirrungen, welche das alte Testament arglos und nicht selten umständlich und in naiver Vermischung mit goldenen Sprüchen und Erzählungen mitteilt, unseren Knaben und Mädchen, unseren Jünglingen und Jungfrauen zur Kenntnisnahme darzubieten. Während insgeheim oder im lüsternen Zusammensein die Jugend von diesem Seelengift nascht, werden Lehrer und Lehrerinnen, welche die den jungen Herzen von hier drohende Gefahr kennen, auch sich selbst nicht in peinliche Verlegenheit setzen wollen, im Religionsunterricht lieber zu den bekannten biblischen Geschichts-Auszügen greifen, die aber meist nicht mit besonderem Geschick bearbeitet sind und in dem, was der Jugend zu Nutz und Segen geboten werden kann und muß, den Bibeltext nicht annähernd zu ersetzen imstande sind. Eine jene Ärgernisse unbedingt ausscheidende Schul- und Volksbibel thut uns dringend not.

Wenn man bisher diese notwendigste Reinigung der heiligen Schrift, auch um der Erwachsenen willen, noch nicht vorgenommen hat, so beruhte dies entweder auf einer durchaus mangelhaften Bekanntschaft der kirchlichen Gesetzgeber mit diesem Buche, mit seinen

Zwecken, auch mit der Geschichte seiner Entstehung, oder auf dem Bestreben, dem Volke die Wahrheit zu verbergen und es in der für notwendig erachteten Täuschung zu erhalten, Gott selbst habe den heiligen Verfassern die einzelnen Bücher gewissermaßen in die Feder diktiert. Nachdem aber diese „Inspirationstheorie", diese blinde Verehrung des Buchstabens, von der kirchlichen Wissenschaft aufgegeben worden ist und nur noch von theologisch Ungebildeten festgehalten werden kann, muß auch offen vor allem christlich evangelischen Volke zwischen den Stellen der Schrift unterschieden werden, welche zur religiösen und sittlichen Belehrung niedergeschrieben sind, und denjenigen, welche wir im Gegensatz hierzu nur als geschichtliche Aufzeichnungen zu betrachten haben, teilweise in rohen Zeiten des Volkes Israel gemacht, über die in rohen Zeiten auch kaum jemand errötete.

Die Bibel sowohl alten als neuen Testamentes ist ein allmählich entstandenes Sammelwerk; die verschiedenen Bücher wurden zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Männern verfaßt und nach und nach erst zu einem Ganzen vereinigt. Die einzelnen Bücher haben auch in der Reihenfolge gewechselt; über die Aufnahme derselben in das Sammelwerk (Kanon genannt) wurde seiner Zeit heftig gestritten, und selbst Luther ist bei seiner Bibelübersetzung in der Zulassung oder in der Zurückweisung gewisser biblischer Schriften ganz nach eigenem Urteil verfahren. Einige Bücher oder Schriftteile, wie das hohe Lied Salomonis oder der 54. Psalm, gehören als weltliche Poesie gar nicht in die heilige Schrift, und über die Echtheit oder Unechtheit mehrerer Bücher des alten und neuen Testamentes, auch einzelner Kapitel oder Verse derselben sind unsere Bibelgelehrten teilweise noch im Streit. Wenn wir deshalb um unseres Volkes, unserer Jugend willen das Bedenkliche, ja wohl Schädliche ausscheiden und die heilige Schrift in ihrer bisherigen Fassung den Gelehrten und Forschern überlassen, dann thun wir nichts mehr und nichts weniger, als was die frommsten Männer vergangener Zeiten auch gethan haben, und die Bibel als Schul- und Volksbuch wird dadurch nicht geschädigt, sondern verbessert und für die Erfüllung ihres hohen Zweckes erst brauchbar gemacht. Die im neuen Testament vorkommenden geschlechtlich anstößigen Stellen beschränken sich zwar

vorzugsweise auf einzelne Wörter, die aber immer wiederkehren; auch diese, selbst wo sie, wie in der Offenbarung Johannis Kap. 17, nur bildlich gebraucht werden, sollte man beseitigen. Der Sinn der Texte braucht dabei nicht notzuleiden; aber ganze Kapitel, die in ihrer jetzigen Fassung für die Schullektüre absolut unzulässig sind, könnten alsdann ohne Bedenken gelesen werden.

Zwar pflegen dergleichen Forderungen bei den vermeintlichen Zionswächtern großen Widerspruch zu finden; sie tadeln „den schweren Anstoß", welcher mit denselben gegeben wird; sie werden „peinlich berührt" von dergleichen Angriffen auf das „lautere Gotteswort", und auf ihren Versammlungen wie in ihren Preßorganen wälzen sich die Wogen der frommen Entrüstung empor wie die Berge Gottes. Sie bedenken nicht, daß die von ihnen geduldeten anstößigen Schriftstellen und unsittlichen biblischen Erzählungen in den Augen der großen Mehrheit rein und keusch fühlender Leser eine dauernde Trübung der höchsten Quelle religiöser Belehrung und Heiligung sind. Statt daß diese wunderlichen Bibelverteidiger die Zugehörigkeit einzelner Kapitel und Verse zur heiligen Schrift daran erkennen, daß sie zur Besserung und Reinigung der Menschenherzen dienen, decken sie die bedenklichsten und gefährlichsten Schriftstellen mit der göttlichen Autorität des Buches, in welchem dieselben stehen, und wundern sich dann, wenn dieses Buch in unserer forschenden und alles, selbst das bisher Unantastbare, prüfenden Zeit in der Achtung der Gebildeten fort und fort die schwerste Einbuße erfährt.

Darum soll aber auch niemand, der es mit der Förderung des Reiches Gottes auf Erden ernst meint, auf die Jeremiaden dieser „blinden Blindenleiter" hören; es gilt, die Jugend vor sittlichem Schaden zu bewahren; es gilt, den in der Schrift gegebenen göttlichen Lehren und Vorbildern wieder den freien Zugang zu den Menschenherzen zu eröffnen; es gilt zu helfen, zu retten. Es kann und darf der Kirche nicht schaden, wenn Irrtum und Täuschung schwinden; sie wäre verloren, wenn sie nur durch frommen Betrug geschützt und bewahrt würde. Also weg mit dem Menschenwerk auch aus der Bibel, wenn es das Göttliche in derselben verdeckt oder entstellt,

wenn das letztere in seiner Verbindung und Vermischung mit dem ersteren seine Heilsthätigkeit an der irrenden und sündigen Menschheit nur in beschränktem Maße üben kann.

Aber es gilt nicht bloß, das Anstößige und Schädliche aus der Schrift zum Zwecke der Herstellung einer Schul- und Volksbibel auszuscheiden; auch das Überflüssige und für die heutige Kirche Gleichgültige ist zu beseitigen. Die Jugend, wie das Volk muß in die Lage gebracht werden, sofort und ohne viel Suchen und Wählen sich mit dem in Wirklichkeit Erbaulichen und geistig Fördernden in der Bibel zu beschäftigen. Es ist bekannt, wie Teile eines Buches, die keinerlei Genuß, auch keinerlei Belehrung darbieten, die Freude an dem Ganzen zu stören, selbst zu untergraben vermögen. Nun giebt es im alten Testament, und hier wiederum in den letzten 4 Büchern Mosis, ferner im Buch der Richter, der Könige, der Chronika 2c. so viel nur für das Volk Israel Aufgezeichnetes, das für uns ganz ohne Interesse ist, daß bedeutende Kürzungen hier ohne Bedenken vorgenommen werden können. Im neuen Testament würde die Offenbarung Johannis durch Ausscheidungen zweifellos gewinnen, und der 2. Korintherbrief hat in seiner jetzigen Ausdehnung für das gelehrte Bibelstudium mehr Wert als für die Jugend und das Volk.

Freilich ist die Beseitigung des Anstößigen und des Unerbaulichen aus der Bibel keine leichte Arbeit; sie wird insonderheit dadurch erschwert, daß nicht selten Gutes und minder Gutes innig mit einander verbunden erscheinen. Von Abraham, von dem unsere „biblischen Historien“ nur Löbliches melden, erzählt die Bibel auch Tadelnswertes; „der Prediger Salomo“ ergeht sich zum Teil in sehr bedenklichen, fast irreligiösen Betrachtungen; und der Psalm 137, dieses Hohelied der Vaterlandsliebe, schließt mit den schrecklichen Worten: „Tochter Babels, du Verwüsterin! Heil dem, der deine Kinder ergreift und zerschmettert sie am Felsen.“ Ist die Arbeit auch schwierig, so ist sie doch der Mühe und Anstrengung wert; ein hoher Gewinn für die religiöse Erziehung unserer Jugend und somit auch für die Förderung des Reiches Gottes auf Erden wird ihr zweifellos erblühen.

Aber auch die Herstellung einer gereinigten und wesentlich ver-

kürzten Schulbibel kann dem Religionsunterricht noch nicht den rechten Erfolg sichern, wenn diese nicht eine möglichst fehlerfreie Übersetzung des gereinigten und gekürzten hebräischen und griechischen Originals ist. Zählen doch die in der Lutherschen Bibel vorhandenen Übersetzungsfehler nach Tausenden. Kein Vorwurf trifft dabei den herrlichen Mann, der auf diesem Gebiet vor beinahe 400 Jahren das Höchste geleistet hat, was ein Sterblicher sich damals überhaupt vorsetzen konnte. Aber die Kenntnis der alten Sprachen und der heiligen Schrift hat seitdem einen solchen Umfang und eine solche Tiefe gewonnen, daß vor dem Urteil der Sachverständigen das damals verhältnismäßig vollkommene Werk heutzutage nur als ein durchaus ungenügendes und nur noch zum Teil brauchbares erscheinen kann. Die Beschäftigung mit der Bibel im Religionsunterricht verliert in manchen Lehrstunden die kostbarste Zeit allein mit der Korrektur sinnentstellender Übersetzungsfehler; gewisse Bücher des alten Testamentes, beispielsweise der erste Teil des Jesaias, sind nach der Lutherschen Verdeutschung gar nicht zu verstehen.

Nun ist ja bekanntlich die Hallesche Bibelrevisions-Kommission auf Grund der Beschlüsse einer zu Eisenach abgehaltenen kirchlichen Konferenz seit 1863 mit einer vollständigen und durchgreifenden Umarbeitung der Lutherschen Bibelübersetzung beschäftigt; es liegt sogar eine sogenannte „Probebibel“ bereits der allgemeinen Beurteilung vor. Eine wesentliche Verbesserung der Lutherschen Bibelübersetzung ist in derselben auch zweifellos bereits erzielt; daß aber die Verfasser, auch wenn ihnen Ausstellungen und Ratschläge noch so zahlreich zugesandt werden, in der im Jahre 1886 zu veröffentlichenden „Normalbibel“ etwas nach allen Seiten Befriedigendes werden geschaffen haben, wird schon jetzt vielfach bezweifelt.

Auch die Schule hat Anlaß, sich ernstlich zu beunruhigen. Da unter den Mitgliedern der Revisions-Kommission das theologische Element zweifellos vorwaltet, so liegt die Gefahr nahe, daß das besondere Interesse des Unterrichts nicht die genügende Berücksichtigung findet. Und doch ist dieses dringend zu wünschen. Mag die Schule es künftig mit der ganzen revidierten Luther-Bibel zu thun haben, mag für sie früher oder später eine in

oben beschriebener Weise verkürzte Schulbibel ausgearbeitet werden, die sich selbstverständlich auch im Wortlaut immer nach Möglichkeit an jene anzulehnen hat, so hängt der Erfolg des biblischen Unterrichts zum großen Teil davon ab, daß ihr das Wort Gottes in der Sprache des 19. Jahrhunderts dargeboten wird. Hier droht ihm aber auch von der revidierten Lutherbibel eine doppelte Gefahr: 1. daß die Sprache derselben in Wortschatz und in Wort- und Satzbildung zu sehr die Sprache Luthers, resp. des 16. Jahrhunderts bleibt, und 2. daß sie auch künftig noch vielfach in derselben einseitigen Abhängigkeit von dem hebräischen und griechischen Urtext erscheint, in welche Luther sie in seiner Übersetzung gestellt hat. Es ist aber unbedingt notwendig, daß die Schule sich in allen Lehrgegenständen und Lehrstunden derselben deutschen Sprache bedient; es ist absolut unstatthaft, daß die Sprache der Bibel mit der in den übrigen Lehrgegenständen gebrauchten in unausgesetztem Hader liege. Der Gesamtunterricht, die gesamte geistige, auch religiöse Entwickelung der Jugend kann davon nur den schwersten Schaden erfahren.

Demnach ist es schon bedenklich, daß es sich hier um eine revidierte Lutherbibel und nicht um eine neue Bibelübersetzung überhaupt handelt. Daß auch in der letzteren alles in der Lutherbibel enthaltene wirklich Gute die dankbarste und ehrendste Berücksichtigung finden müßte, ist ja selbstverständlich. Aber die Revisions-Kommission geht weiter; sie schreibt in dem Vorwort zur Probebibel pag. XXIII: „Soll dieses Meisterwerk (Luthers Bibelübersetzung) nicht durch die Berichtigungen, auch wenn sie den Sinn des Grundtextes getreuer wiedergeben, leiden, und soll nicht das Einheitsband, welches der gemeinsame Gebrauch der Lutherbibel um alle deutsch-evangelischen Kirchen geschlungen hat, zerrissen und gerade in den die heilige Schrift hochhaltenden Kreisen Zertrennung und Ärgernis angerichtet werden, so ist bei dieser Aufgabe die größte Vorsicht, die maßhaltendste Besonnenheit, die pietätvollste Schonung des Lutherschen Textes erforderlich; und es wäre jedenfalls ein größerer und verhängnisvollerer Fehler, in der Berichtigung der Lutherbibel nach dem Grundtext des Guten zu viel zu thun, als der ist, wenn diese oder jene an sich wünschenswerte

Berichtigung unterbleibt.“ Diese, die Luther-, also die Menschenverehrung über die gewissenhafte Hochhaltung des Wortes Gottes setzende Gesinnung würde bei niemand auf energischeren Widerstand stoßen, als bei Luther selbst; insbesondere würde er mit den „die Schrift hochhaltenden“ und doch der „Zertrennung“ und dem „Ärgernis“ so leicht ausgesetzten „Kreisen“ sehr unfreundlich verfahren.

Die bösen Folgen dieser „pietätvollen Schonung des Lutherschen Textes“ treten in der Probebibel leider klar genug zu Tage. Es kehrt in derselben nicht allein ein Heer von Lutherschen Übersetzungsfehlern, sondern auch eine Menge Wörter und Ausdrücke, die unsere hochdeutsche Sprache längst außer Gebrauch gesetzt hat, wieder. Selbst der an der Probebibel eine sehr maßvolle Kritik übende Pfarrer L. Krummel*) kann nicht umhin, eine Auslese von Beispielen dieser Art zu geben: „Mehrweder“ für „mehrmals“, „Hengel“ für „Wehrgehänge“, „Marmeln“ für „Marmor“, „unsättig“ für „unersättlich“, „wes ich hoffe“ statt „was ich hoffe“, „Schauer“ statt „Laubhütte“, „lüstet“ statt „gelüstet“, „zu meinem Schmerzen“ statt „zu meinem Schmerze“, „Trockne“ statt „Trockenheit“, „fortmehr“ statt „hinfort“, „frevellich“ statt „freventlich“, „glinzeten“ statt „glänzeten“; ferner „ein alt Kleid“, „ein kananäisch Weib“, „falsch Zeugnis“, „preisete“, „fodere“ statt „fordere“, „erweisete“ statt „erwies“ 2c. Der äußerst gemäßigte Kritiker ist doch der Überzeugung, „daß die Wiedereinführung einer gegenwärtig uns so ungewohnten altertümlichen oder besser veralteten Sprachweise die Lust und Liebe zum Bibellesen schädigen, in den Schulen, wo eine moderne Schriftsprache gelehrt wird, zu ernsten Konflikten führen, auf der Kanzel und am Altar schwer erträglich sein wird“. Soviel ist gewiß, daß, wenn unserer ohnehin überlasteten Jugend auch durch diese „verbesserte“ Lutherbibel zugemutet wird, für den Religionsunterricht neu bestätigte Ausdrücke aus der Rumpelkammer vergangener Jahrhunderte zu lernen, ihren ohnehin mit schwerer Mühe zur Erträglichkeit herangebildeten Aufsatzstil durch den mündlichen Gebrauch längst abgethaner Wörter oder Wendungen immer

*) Die Probebibel. Heidelberg bei Winter.

wieder ins Wanken zu bringen, sie sich wenig damit trösten wird, daß die Revisions-Kommission jene veraltete Sprache „kraftvoll, schön und volltönend“ findet.

Schwalbe tadelt in seiner „Kritik der revidierten Lutherbibel“ (Berlin, Walther & Apolant) noch ganz besonders, daß die Revisions-Kommission den von Luther gebrauchten vielfach mangelhaften griechischen Grundtext und den nicht viel besseren der Cansteinschen Ausgabe ihrer Arbeit zu Grunde gelegt und von den wichtigen Forschungen Lachmanns, Griesbachs und Tischendorffs nicht genügend Notiz genommen hat, und führt aus dem Tischendorffschen Texte Stellen an, die selbst in wichtigen Glaubensfragen einen ganz anderen Sinn geben, als die oben bezeichneten Texte.

Auch in der Konstruktion erscheint die deutsche Sprache der Lutherschen Bibelübersetzung vielfach in Abhängigkeit von der hebräischen und hellenistischen; auch das kann der Schule nicht frommen. Diese rechnet ja zur sprachlichen Bildung auch die Kunst, das fremde Idiom in reinstes Deutsch umzusetzen und umgekehrt, und bei dieser Thätigkeit die Eigentümlichkeiten der beiden Sprachen klar und scharf einander gegenüberzustellen, nicht aber eine in der anderen nachzuäffen. So seltsam, ja so ungeheuerlich es daher sein würde, wenn man bei der Übertragung lateinischer Sätze in die deutsche Sprache dieser letzteren den ablativus absolutus, das participium futuri activi, den accusativus cum infinitivo aufzwingen wollte, so wenig begründet ist in der Lutherschen Bibelübersetzung alten und neuen Testamentes beispielshalber der Kultus des „und“. Es sind schon tausend Geschichten in deutscher Sprache erzählt worden, die in der Aufeinanderfolge der einzelnen Handlungen mit der biblischen Schöpfungsgeschichte äußerlich in Parallele gestellt werden können, und die man sich doch gehütet hat, in der Form der letzteren unter völliger Verleugnung der inneren Beweglichkeit unserer Sprache und der Mannigfaltigkeit ihrer Wendungen vorzutragen. Die hebräische Sprache entbehrt im Satzbau jeder sprachlichen Entwickelung, jeder logischen Durcharbeitung; sie ist in dieser Beziehung wenig mehr als die Sprache der Kinder. Sollen aber deshalb auch wir, wenn wir einen Vorgang aus der Geschichte des Volkes Gottes erzählen, unsere deutsche Sprache wandeln und reden, wie wir als

drei- oder vierjährige Kinder geredet haben? Wo findet sich hierfür ein verständiger Grund? Aber die Folgen dieses unnatürlichen Verfahrens treten klar zu Tage; wir prägen unseren Schülern schon auf den untersten Klassenstufen mit den biblischen Geschichten, die sie wörtlich lernen müssen, den hebräischen Sprachstil ein; mit wörtlicher Einübung in affektiert inkorrekter Sprache geschriebener Märchen, mit nachlässigen, die Gesetze unserer Sprache außer Acht lassenden Übertragungen aus fremden Sprachen in die deutsche führen wir diese Mißhandlung der letzteren weiter, und dann wundern wir uns schließlich über die trostlose Aufsatzschreiberei unserer Schuljugend.

In dieser Frage verdient auch noch Beachtung das Schriftchen „Die Sprache der revidierten Lutherbibel" von Pastor Emil Walter (Bernburg, Schmelzers Hofbuchhandlung).

Es sollen, so heißt es, bis 1885 die Gutachten über die Probebibel einlaufen, um Michaelis 1886 aber die Schlußentscheidung getroffen werden, zu welcher man auch hervorragende theologisch gebildete Vertreter der Volks- und höheren Schulen hinzuziehen wird. Möge der Lehrerstand nicht bis zu diesem Termin warten, sondern sich bei Zeiten regen, um die von der Revision der Lutherbibel drohende Bestätigung und Kräftigung des schädlichen Sprachdualismus von unseren niederen wie höheren Lehranstalten nach Möglichkeit abzuwehren.

Sollte es aber früher oder später gelingen, eine von allen sittlich anstößigen Stellen befreite, in die deutsche Sprache unserer Zeit übersetzte, auch bis auf das zweifellos Erbauliche, sittlich und religiös Förderliche verkürzte Bibel herzustellen; sollten wenigstens die beiden ersten Erfordernisse erfüllt werden: so würde doch eine erfolgreiche Bibelbetreibung so lange unmöglich bleiben, als man dem Katechismus-Unterricht in unseren Lehranstalten seine jetzige Ausdehnung läßt. Es ist bekannt, daß Luther selbst diesen Zweig des Religionsunterrichts ins Leben gerufen hat. Auf einer Inspektionsreise durch das Kurfürstentum Sachsen fand er im ganzen Volk eine so entsetzliche Unwissenheit selbst in den Elementen aller christlichen Lehre vor, daß er in möglichster Eile seinen großen und dann seinen kleinen Katechismus ausarbeitete

und in dem letzteren wenigstens das ABC der christlichen Heilswahrheiten kurz zusammenfaßte.

Für seinen ursprünglichen Zweck war das Büchlein zweifellos ein Meisterstück; es hat auch bis in unsere Zeit hinein seine eifrigen Verehrer gefunden. Die Herausgeber von Entwürfen, Erklärungen, Dispositionen zu demselben pflegen insbesondere gerne die Gelehrten oder Fürsten und Großen aufzuzählen, die das Büchlein hochhielten. So behauptete Justus Jonas, Luthers Freund und Mitreformator, daß 6000 Welten dasselbe nicht zu bezahlen vermöchten, und daß nach seiner Überzeugung der heilige Geist dem seligen Luther dasselbe diktiert habe. Der fromme Joh. Arndt nennt den kleinen Katechismus einen Auszug und Kern der heiligen Schrift, eine kleine Bibel. Der württembergische Prälat Oetinger versichert, daß alle seine Wissenschaft in dem Katechismus des seligen Luther enthalten sei. Leopold Ranke nennt ihn ebenso kindlich wie tiefsinnig, ebenso faßlich wie unergründlich. Fürst Georg von Anhalt preist ihn als eine kleine Laienbibel, in welcher der Kern aller prophetischen und apostolischen Lehre auf das kürzeste zusammengefaßt sei; und Herzog Friedrich II. von Schlesien befahl, ihm im Tode den kleinen Katechismus in die gefalteten Hände zu legen. Das alles kann und darf die Pädagogik nicht hindern, über seine Brauchbarkeit für den Jugendunterricht die gewissenhafteste Untersuchung anzustellen. Selbst daß die Luthersche Kirche ihn unter ihre Bekenntnisschriften aufgenommen hat, ist für diese Frage nicht entscheidend; denkt doch auch niemand daran, die Schmalkaldischen Artikel oder die Konkordienformel in unseren Schulen zu betreiben.

Der „kleine Katechismus Luthers" zerfällt in 5 Teile, die man Hauptstücke zu nennen pflegt. Das erste Hauptstück handelt von dem Gesetz, genauer gesagt von den 10 Geboten; das zweite vom Glauben, genauer gesagt, von dem apostolischen Glaubensbekenntnis; der dritte vom Gebet, genauer gesagt vom Vaterunser; das vierte von der Taufe; das fünfte vom Abendmahl. Die „Allgemeinen Bestimmungen" vom Jahre 1872 über das preußische Volksschulwesen lassen den Katechismus-Unterricht in der mehrklassigen Schule frühestens auf der Mittelstufe eintreten und setzen auf dieser und

der Oberstufe höchstens 2 Stunden für denselben an. Weiter bestimmen sie, daß auf der Unterstufe der einfache Wortlaut der 10 Gebote und des Vater Unser zur Aneignung komme. Daß diese beiden Perlen der christlichen Heilslehre schon den Schülern der untersten Elementarklassen zum wörtlichen Gedächtniseigentum gemacht werden, wozu die biblischen Geschichtsstunden an geeigneter Stelle den besten Anlaß geben, ist ebenso trefflich angeordnet, als daß jede Erläuterung dieser Gebote und Bitten, die sich ganz von selbst erklären, hier noch ausgeschlossen bleibt. Wenn aber dann die „Allgemeinen Bestimmungen" die beiden ersten Hauptstücke, also die 10 Gebote und das apostolische Glaubensbekenntnis und zwar beide, „mit der Lutherschen Erklärung" der Mittelstufe zuweisen, so treten in betreff des ersten Hauptstücks schon ernste Bedenken ein. Luther hat bei der Ausarbeitung seines kleinen Katechismus keineswegs bloß, nicht einmal insbesondere an Kinder gedacht. Der Überschrift „die zehn Gebote" fügt er bei: „wie sie ein Hausvater seinem Gesinde einfältiglich vorhalten soll", und in der Vorrede zu dem ganzen Büchlein verlangt er von den „Pfarrherren und Predigern", daß sie dieselben „in die Leute, sonderlich in das junge Volk bringen". Die „nicht lernen wollen", „sollen auch nicht zum Sakrament gelassen werden, kein Kind aus der Taufe heben". Wir sehen, er hat es eigentlich auf die Erwachsenen abgesehen, weshalb er nach dem kleinen Katechismus auch den großen vorzunehmen fordert, an dessen Betreibung in unseren Schulen doch wohl kaum je gedacht worden ist. „Das Gebot vom Stehlen mußt du", so verlangt er vom Geistlichen, „bei Handwerkern, Händlern, ja auch bei Bauern und Gesinde heftig treiben; denn bei solchen Leuten ist allerlei Untreue und Dieberei groß".

Diese Rücksichtnahme auf das Volk und zwar auf ein sehr verkommenes Volk mußte selbstverständlich auf die Erklärung der einzelnen Gebote einwirken und läßt dieselbe in der That für Kinder in sehr verringertem Maße passend und brauchbar erscheinen. Denn was sollen Kinder, insbesondere in unserem aufgeklärten 19. Jahrhundert, damit anfangen, wenn bei der Erklärung des Gebotes, den Namen Gottes nicht zu mißbrauchen, auch die Zauberei untersagt wird? Was denkt ein Kind von 8—10 Jahren dabei, wenn bei der Erklärung

des Gebots der Sabbathsheiligung die Anweisung gegeben wird, die Predigt nicht zu verachten?

Wenn ferner bei Erläuterung des Gebotes, Vater und Mutter zu ehren, neben den Eltern gewissermaßen gleichberechtigt „die Herren“ stehen, so mag das für jene Zeit, die fast unmittelbar auf die Bauernaufstände folgte, bei einem Volk, das Luther wegen seiner Art zu leben mit dem „lieben Vieh und den unvernünftigen Säuen“ vergleicht, dem in den 10 Geboten auch sein erstes und einziges Moralbuch dargeboten wurde, als begründet erscheinen. Aber bei unseren Schulkindern, die von dem Gebote des Gehorsams der Knechte gegen ihre Herren an anderen Stellen der Schrift hören, darf es sich nach dem zweifellosen Sinn des Textes hier nur um die Eltern handeln. Und gerade in unserer Zeit, in welcher ganze Schichten der Gesellschaft die Familienlosigkeit auf ihre Fahne schreiben, thut es gut, der Jugend immer wieder zu sagen und zu zeigen, daß die Ehrfurcht gegen die Eltern in einem ganz besonderen Gebote der heiligen Schrift gefordert wird.

Die Luthersche Erläuterung zu dem Gebot: „Du sollst nicht töten“ spricht nur von dem Schaden, den wir unserem Nächsten nicht an seinem „Leibe“ thun sollen, und von den „Leibesnöten“, in welchen wir ihm zu helfen verpflichtet sind. Diese bloß äußere, buchstäbliche Deutung des Gebotes mochte in den damaligen rohen, gewaltthätigen Zeiten eine weise und glückliche sein; unser Jahrhundert aber muß es wissen und soll es schon der frühen Jugend warnend einschärfen, daß man auch im geistigen Sinne des Wortes töten kann, und daß der Seelenmord dem Leibesmord in seiner Fluchwürdigkeit mindestens gleichsteht.

Wenn Luther weiter das Gebot: „Du sollst nicht ehebrechen“ dahin erläutert, daß wir keusch und züchtig leben sollen in Worten und Werken, und daß ein jeglicher sein Gemahl lieben und ehren soll, so muß der Pädagog erst geboren werden, der den Schülern der Mittelstufe, also acht- bis zehnjährigen Kindern ohne Schaden für ihre Seele klar macht, was „keusch und züchtig“ ist. In der damaligen Zeit grauenhaftester sittlicher Verworfenheit ein heiliger Mahn- und Warnungsruf des gottbegnadeten Mannes an Männer und Frauen, an Jünglinge und Jungfrauen, wird es zum leeren Schall oder zum gefährlichen Rätsel für noch

unverdorbene Kinder, und zum Spott oder zur Reizung für Knaben und Mädchen, die mit den hier angedeuteten Nachtseiten des Lebens bereits eine vorzeitige Bekanntschaft gemacht haben.

Luther hat in seinem Katechismus das Gebot der Sabbathsfeier verkürzt und den Wortlaut des Übriggelassenen verändert. Das ist einerseits nicht mehr reines Bibelwort, andererseits fehlt nunmehr dem Gebote die in der Hinweisung auf das Vorbild Gottes gegebene religiöse Begründung und die in schöner Natürlichkeit folgende Aufzählung derer, für welche im einzelnen das wohlthätige Gebot gemacht ist.

Im Gebote, Vater und Mutter zu ehren, hat Luther, dem Bischof Augustinus folgend, an die Stelle des ursprünglichen alttestamentlichen Textes „auf daß du lange lebest im Lande, das dir der Herr, dein Gott, giebt", die Worte von Epheser 6, 3 „auf daß dir's wohl gehe und du lange lebest auf Erden" gesetzt. Ist das eine Verbesserung?

Das eigentliche 2. Gebot, „kein Bildnis und kein Gleichnis" zu machen, hat Luther ganz weggelassen. Mag es sein, daß der Stern- und Tierdienst, zu welchem das Volk Israel inmitten abgöttischer Völker immer wieder verführt wurde, unserer Zeit und den jetzigen Geschlechtern nicht mehr verboten zu werden braucht, so ist es doch zu bedauern, daß der Katechismus unseren Kindern nun auch den in dem 2. Teil des Gebotes gegebenen überwältigenden Hinweis auf die Gerechtigkeit und die Barmherzigkeit Gottes vorenthält. Es ist auch kein Ersatz, wenn Luther diese wunderbare Stelle als Beschluß den 10 Geboten nachfolgen läßt, denn nicht nur ist diese Versetzung unbiblisch, sondern es sind auch die hier gegebenen Worte teils eine zweifellose Abschwächung, teils eine willkürliche inhaltliche Veränderung des Schrifttextes.

Durch Weglassung dieses Gebotes sehen wir die vier von den Pflichten gegen Gott handelnden Gebote auf drei verringert, und diese „heilige" Zahl nicht ohne Gewaltthat am Bibelwort nach dem Vorgang des Augustinus zustande gebracht. Sollten nun die von den Pflichten gegen die Menschen redenden übrigen Gebote die andere „heilige" Zahl sieben bilden und auch für sämtliche Gebote die Zahl zehn bestehen bleiben, so mußte eins der letzten sechs

Gebote geteilt werden. Luther hat deshalb, wiederum Augustinus folgend, aus dem zehnten Gebot das neunte und zehnte gemacht und hat die Lust nach des Nächsten „Haus“ (9. Gebot) der Lust nach des Nächsten „Weib, Knecht, Magd, Vieh oder alles, was sein ist“ (10. Gebot) gegenübergestellt. Mehliß verteidigt in seinen bereits in 3. Auflage erschienenen „katechetischen Entwürfen“ diese befremdende Trennung des Zusammengehörenden in folgender Weise: „Während das 9. Gebot das sündliche Begehren solcher Güter des Nächsten verbietet, welche leblos sind, nennt das zehnte Gebot Personen, die von der Sünde angesteckt werden können. Wer des Nächsten Weib oder Gesinde abspannt, der sündigt nicht allein, sondern er bringt auch sie zum Sündigen, führt sie auf den Weg des Verderbens, verführt sie und giebt Ärgernis.“ Seltsame Begründung! Unmittelbar neben dem Weib und Gesinde steht in demselben Lutherschen zehnten Gebot das „Vieh und alles, was sein ist“. Soll dieses auch zum Sündigen gebracht werden? ist das Vieh auch Person? Sind ferner Haus und Vieh als Besitztümer des Nächsten in ihrer Qualität so wesentlich verschieden? Weshalb hat die Bibel, wenn sie die von Mehliß so scheinklug verteidigte Luthersche Trennung des 10. Gebotes in 2 Gebote wollte, nicht das Vieh zum Haus, statt zum Weib, zum Knecht, zur Magd gesetzt? Daß die Bibel aber diese Trennung nicht will, zeigt sie in 5. Mos. 5, wo wir von Vers 6 ab die 10 Gebote noch einmal aufgezeichnet finden, und wo Vers 21 zuerst das Weib steht und dann erst das Haus, Acker, Knecht ꝛc. folgen. Diese Anordnung wirft die Augustinsche und Luthersche Teilung des unteilbaren Gebotes samt der schülerhaften Mehlißschen Verteidigung derselben einfach über den Haufen.

Glücklicher ist Luther in der Erklärung oder besser gesagt Ergänzung des zweiten Hauptstückes, des Glaubens oder vielmehr des apostolischen Glaubensbekenntnisses. Dieses letztere ist gewissermaßen die kurze Zusammenfassung der Einzelbeschlüsse, welche nach leidenschaftlich geführten Konzilsstreitigkeiten, in denen nach Aussage der verwundert zuschauenden Heiden christliche Bischöfe sich wie die wilden Tiere anfielen, von der siegenden Partei als Glaubenssätze aufgestellt worden sind. Die Nachwirkung des Streites

und die Abweisung entgegengesetzter Ansichten tritt in der Kürze, Schärfe und Kälte der einzelnen Sätze, in der völligen Nichtberücksichtigung der religiösen Bedürfnisse der Christengemeinde und der Christenherzen noch immer klar zu Tage. In dem 1. Artikel wird von göttlichen Eigenschaften nur die Allmacht genannt; neben der Schöpfung der Welt fehlt die liebende Erhaltung derselben, die weise und gütige Leitung des Menschengeschlechts vollständig. Der „Vater“ steht hier in keiner Beziehung zu seinen Erdenkindern, sondern bildet nur den logischen Gegensatz zu dem „eingeborenen Sohn“ im 2. Artikel. In diesem wird Jesus Christus „unser Herr“ genannt, und zum Schluß wird gesagt, daß er dereinst wiederkommen werde „zu richten die Lebendigen und die Toten“; sonst fehlt hier jede Hindeutung auf irgend ein näheres, innigeres Verhältnis des Erlösers zu den Erlösten, des Hirten zu seiner Herde, und wie er gerade für uns im Leben sich abmühete und im Tode sein teures Blut vergoß. Endlich teilt uns der 3. Artikel, der vom heiligen Geist handeln soll, von diesem selbst und seinem geheimnisvollen, rettenden, läuternden, beseligenden Wirken in der Menschheit gar nichts mit.

Luthers Katechismus erscheint in der Erklärung des 3. Artikels befremdend, mehrfach auch das Verständnis 8- bis 10jähriger Kinder übersteigend; dagegen giebt er in der Erläuterung der beiden ersten Artikel eine wohlthuende Ergänzung des Unzureichenden, einen wirklichen Ersatz für das absolut Fehlende. In der That zeigen die beiden ersten Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses gerade im Vergleich mit dem in Luthers Büchlein Gegebenen die ganze Unfruchtbarkeit jenes „Symbols“ für die Erbauung und Heiligung der Gemeinde, und der Mangel eines der Letzteren wirkliche religiöse Befriedigung spendenden Glaubensbekenntnisses tritt in dieser Aufeinanderfolge kalter Dogmen in seiner ganzen Größe hervor.

Diesen Mangel hat auch die Berliner Generalsynode vom Jahre 1846 bereits empfunden, und Männer wie Nitzsch, Dorner, Müller, Sack, über deren strenge Gläubigkeit und Kirchlichkeit gar kein Zweifel bestehen kann, haben damals eine förmliche Korrektur des Apostolikums vorgelegt. Dieselbe lautete in der von Nitzsch gegebenen Fassung wie folgt: „Ich glaube an Gott den Vater,

allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde; Und an Jesum Christum, seinen eingebornen Sohn, der sich selbst entäußerte und Knechtsgestalt annahm und als Prophet mächtig in That und Wort den Frieden verkündete, der um unserer Sünde willen dahingegeben und um unserer Gerechtigkeit willen auferwecket ist, sich gesetzt hat zur Rechten Gottes und herrscht als Haupt der Gemeine ewiglich; Und an den heiligen Geist, durch welchen wir Jesum einen Herrn heißen und erkennen, was uns in ihm geschenkt ist, der den Gläubigen bezeugt, daß sie Gottes Kinder sind, und ihnen das Pfand des unvergänglichen Erbes wird, das behalten wird im Himmel." Dieses umgestaltete Glaubensbekenntnis, in welchem die Geburt Christi von einer Jungfrau, die Höllen- und Himmelfahrt und die Auferstehung des Fleisches fehlen, fand leider nicht die Zustimmung der Versammlung. Es hat aber mit der Lutherschen Katechismus-Erklärung das unbestreitbare Verdienst, in dem Artikel vom Sohn und vom heiligen Geist das hervorzuheben, was die Christenheit an diesen beiden gehabt hat und noch hat.

„Auf der Oberstufe," so lauten die „Allgemeinen Bestimmungen" weiter, „soll das 3. Hauptstück zur Aneignung kommen. Die Erklärung der folgenden Hauptstücke bleibt dem Konfirmandenunterricht überlassen." Vergleichen wir nun die Erklärungen zu den einzelnen Bitten des Vater Unser nach ihrer Schwierigkeit, so leuchtet es sofort ein, daß die ersten drei die letzten vier in dieser Beziehung weit übertreffen, und da der Verstand und die gesamte geistige Reife der Schüler während der vier Jahre der Oberstufe oder von Sexta bis Quarta inkl. doch gewiß eine fortgesetzte Mehrung erfährt, so würde unter diesem Gesichtspunkte am besten mit den letzten vier Bitten begonnen und mit den ersten drei geschlossen werden. Da aber gegen diese Aufeinanderfolge mehr als ein Grund geltend gemacht werden wird, so bleiben Kinder von 10 bis 11 Jahren nach wie vor Denkaufgaben gegenübergestellt, wie sie für dieses Alter schwieriger kaum zu ersinnen sind.

Betrachten wir zunächst, was der Luthersche Katechismus auf die Frage „Wie geschieht das?" zur Erklärung der ersten Bitte „Geheiliget werde dein Name" antwortet, so wird ein 10- bis 11 jähriger Schüler, selbst wenn er (sicherlich nicht ohne Mühe) zur

richtigen Auffassung des Wortsinnes gebracht, auch darüber unterwiesen worden ist, was es heißt: „das Wort Gottes lauter und rein lehren", doch entweder gar nicht oder nur unter schwerer Anstrengung auch des Erklärers zum Verständnis darüber kommen, wie die Heiligung des Namens Gottes von der lauteren und reinen Lehre des Wortes Gottes abhängt. Die Katechismusantwort giebt nämlich über dieses „Wie?" gar keine Aufklärung. Stände jene nicht im Lutherschen Katechismus, so würde das allgemeine Urteil übereinstimmend dahin gehen, daß die schöne Bitte „Geheiliget werde dein Name" hier nicht in ihrer ganzen Tiefe und Größe, nicht einmal in ihrer Gemeinverständlichkeit erfaßt worden ist. So entspricht denn auch der wirklich sittlich-religiöse Gewinn, den unsere Kinder aus dieser Katechismuserklärung ziehen, keineswegs der auf dieselbe verwendeten harten Mühe.

Nicht wesentlich erfreulicher steht es mit der Behandlung der 2. Bitte: „Dein Reich komme", in welcher weder mitgeteilt wird, was unter Reich Gottes zu verstehen ist, noch wie man das Kommen desselben deuten soll.

Die dritte Bitte und die Erklärung derselben möge hier in ihrem Wortlaut Platz finden.

Dein Wille geschehe, wie im Himmel, also auch auf Erden.

Was ist das?

Gottes guter, gnädiger Wille geschieht wohl ohne unser Gebet; aber wir bitten in diesem Gebet, daß er auch bei uns geschehe.

Wie geschieht das?

Wenn Gott allen bösen Rat und Willen bricht und hindert, so uns den Namen Gottes nicht heiligen, und sein Reich nicht kommen lassen wollen, als da ist des Teufels, der Welt und unseres Fleisches Wille; sondern stärket und behält uns fest in seinem Wort und Glauben bis an unser Ende. Das ist sein gnädiger, guter Wille.

Wer wagt es zu behaupten, daß das eine Erklärung für 10- bis 11jährige Schüler sei? Soll das ein Teil der Wahrheit sein, von welcher unser Erlöser sagt: „Ich preise dich, Vater und Herr Himmels und der Erde, daß du solches den Weisen und Klugen verborgen hast und hast es den Un-

mündigen geoffenbaret"? Hier erscheint das den Unmündigen Sonnenklare fast bis zur Unverständlichkeit verdunkelt; aus der fernen und unheimlichen Fremde dieser Erklärung wird selbst der Denker wie in die traute Heimat zu der in ihrer Einfachheit so schönen Bitte zurückkehren: „Dein Wille geschehe". Diese Erklärung kann nur mit Hilfe des zu Erklärenden verstanden werden.

Kann eine solche Katechismuslehre Segen stiften? kann sie wahre Frömmigkeit erzeugen? werden die Schüler Liebe fassen zu einer Religion, die ihnen in einer so harten und bitteren Schale geboten wird? Wer kann das hoffen? Hier ist Last, aber wenig Lust. Diese Stunden sind keine glücklichen Stunden. Der Katechismus bleibt für viele Menschen bis in die spätesten Jahre der Inbegriff aller Langweile, aller geistigen Pein; und der Widerwille, den er erweckt, bleibt auch bei diesem Lehrzweige nicht stehen; er frißt um sich und schädigt zuletzt jede Regung zur Gottesfurcht, jedes Interesse für Christentum und Kirche. Im Katechismusunterricht haben sich nicht selten die ersten Keime der Irreligiosität gebildet.

Nun werden diese sämtlichen Katechismusfragen und -antworten den Kindern wörtlich eingeprägt. Das wörtliche Lernen geschieht allerdings nach dem klar ausgesprochenen Willen Luthers selbst. In der Vorrede zu seinem kleinen Katechismus heißt es wörtlich: „Lehre sie für allererst diese Stücke, nämlich die zehn Gebote, Glauben, Vater Unser ꝛc. nach dem Text hin von Wort zu Wort, daß sie es auch so nachsagen können und auswendig lernen". Er will, „daß man dabei nicht eine Silbe verrücke". Aber zum ersten verlangt Luther nicht, daß gerade sein Büchlein auswendig gelernt werde; im Gegenteil sagt er: „Erwähle dir, welche Form du (der Geistliche) willst, und bleibe dabei ewiglich", ferner: „Bei dem jungen Volk bleib auf einer gewissen Form und Weise"; er besteht keineswegs auf der seinigen. Ferner werden der Jugend neben dem Katechismus gegenwärtig eine Anzahl schöner Kirchenlieder eingeübt, woran man zur Zeit der Herausgabe des kleinen Lutherschen Katechismus noch gar nicht denken konnte, weil erst seit 5 Jahren ein Gesangbuch mit 32 Liedern, darunter selbstverständlich kein Paul Gerhardtsches, kein Gellertsches, bestand. Ferner besaß die junge evangelische

Kirche damals noch keine sogenannten biblischen Geschichten, deren unsere Jugend gegenwärtig weit über 100, etwa 150 Druckseiten in Oktav füllend, wörtlich lernen muß. Wird endlich die Kirchengeschichte, die in unserer Zeit als neuer, zweifellos hochwichtiger Lehrzweig in den Religionsunterricht eingetreten ist, den Schülern auch nicht wörtlich eingeprägt, so müssen doch die Hauptthatsachen derselben ihr geistiges Eigentum werden, und ganz ohne Memorierthätigkeit geht es auch hier nicht ab.

Es ist kein Zweifel: die unnatürliche Anspannung des Gedächtnisses, der Hochdruck der Einpaukerei und Memoriererei, der gegenwärtig in fast allen Lehrgegenständen sein böses Wesen treibt und den künftige Geschichten der Pädagogik als das Merkmal, als die Krankheit des Schulwesens der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts bezeichnen werden, hat seine erste Quelle, seine eigentliche Heimat im Religionsunterricht. Sollten die Hirten der Herde, deren Oberhirt gerade die Kindlein mit Vorliebe zu sich rief, nicht endlich Erbarmen empfinden mit der armen, mißbrauchten Jugend und mit heiligem Ernst an die Frage herantreten, worauf angesichts dieser in der großen Anzahl von Lehrgegenständen sich wahrhaft bedrohlich ansammelnden Memoriermassen der Religionsunterricht verzichten kann und muß?

Hat sich bei der über den Lutherschen Katechismus angestellten Untersuchung gezeigt, daß der Unterricht in demselben für unsere Kinder eine schwere Last ist, daß dagegen die sittlich-religiöse Ausbeute desselben den vereinten Anstrengungen der Lehrenden und Lernenden nicht entspricht; ist unter diesen Verhältnissen eine Weiterbetreibung desselben kaum noch zu entschuldigen: so läßt ein neuer schwerwiegender Grund diese letztere geradezu als unstatthaft erscheinen. Es ist dies die Sprache des Lutherschen Katechismus, die nicht bloß nicht die Sprache unseres Jahrhunderts ist, sondern die überhaupt mit allen Sprachgesetzen, mit denen wir unsere Schuljugend unter großem Aufwand an Zeit und Mühe bekannt machen, im ärgsten Widerspruch steht. Beispiele mögen reden.

In der Erklärung des ersten Gebotes heißt es: „Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.“ Hier fehlt vor „vertrauen“ das Objekt „ihm“. In der Erklärung des zweiten

Gebotes heißt es am Schluß: „sondern denselbigen in allen Nöten anrufen, beten, loben und danken". Hier fehlt vor „beten" „zu ihm", vor „loben" „ihn", vor „danken" „ihm". In der Erklärung des 7. Gebotes heißt es: „noch mit falscher Ware oder Handel an uns bringen; sondern ihm sein Gut und Nahrung helfen bessern und behüten". Hier fehlt vor „Handel" „falschem", vor „Nahrung" „seine". In der Erklärung des 8. Gebotes heißt es: „daß wir unseren Nächsten nicht fälschlich belügen, verraten, afterreden oder bösen Leumund machen". Hier fehlt vor „afterreden" „ihm"; das Wort „afterreden" selbst aber ist in unserer Zeit nicht mehr im Gebrauch. In der Erklärung des 9. Gebotes heißt es: „daß wir unserem Nächsten nicht mit List nach seinem Erbe oder Hause stehen, noch mit einem Schein des Rechten an uns bringen, sondern ihm dasselbige zu behalten förderlich und dienstlich sein". Hier ist die Nebeneinanderstellung von Erbe und Haus logisch unrichtig, weil das Haus zum Erbe gehört; „nach etwas stehen" ist gegen den Sprachgebrauch; vor „mit" fehlt „dasselbe"; statt „behalten" müßte „erhalten" stehen. In der Erklärung des 10. Gebotes heißt es: „daß wir unserem Nächsten nicht sein Weib, Gesinde oder Vieh abspannen, abdringen oder abwendig machen". Dieser sprachliche Wirrwarr muß selbst auf Kinder befremdend wirken. Im letzten Satz der Erklärung „des Beschlusses" muß vor „vertrauen" wieder „ihm" stehen. So geht es weiter durch das ganze Büchlein.

Diese gegen die Gesetze der deutschen Sprache unseres Jahrhunderts fortwährend verstoßende Schreibart mag ja manchen Luthervereher anheimeln. Wimmelt es doch in sämtlichen Schriften des großen Reformators von Fehlern gegen die Wortbiegungen und Konstruktionen unserer Zeit, von Wörtern und Redewendungen, welche der Sprachgebrauch längst abgethan hat. Und wer will Luther aus dieser ihm eigentümlichen Sprache einen Vorwurf machen? Manches, was heutzutage falsch ist, galt damals für richtig, wenigstens für zulässig. Ja, man kann noch einen Schritt weitergehen und zugeben, daß Luthers Streitreden und Streitschriften gerade in der sprachlichen Regellosigkeit, der wir hier vielfach begegnen, eine besonders schneidige, fast wild unbändige Kraft entfalten.

Mag deshalb ein übereifriger Lutherkultus auch von der Sprache

des kleinen Katechismus jede Veränderung abweisen; mag er für den letzteren sogar die Rückkehr zur alten Lutherschen Orthographie verlangen, in welcher man ihn kaum noch verstehen kann: wenn solche Liebhabereien nur die Schule nicht berühren. Wird aber der kleine Katechismus in dieser gebraucht, erklärt, sogar wörtlich von den Kindern memoriert, dann ist er hier ein Schulbuch und darf nicht mit seiner Sprache die Arbeit und die Anstrengungen des gesamten Unterrichts stören. Das thut er aber, wenn er den Schülern Wörter, Wortformen und Satzkonstruktionen vorführt, ja selbst einübt, die in allen Lehrstunden als falsch korrigiert und abgewehrt werden müssen. Wie sich der Religionslehrer mit vollem Recht beschweren dürfte, wenn beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht materialistische oder atheistische Lehren vorgetragen würden, so darf mit demselben Recht der Lehrer, welcher im Deutschen unterrichtet, auch sämtliche Lehrer, die in ihren Stunden sich einer reinen deutschen Sprache befleißigen und eine solche von den Schülern fordern, mit aller Bestimmtheit verlangen, daß ihre Thätigkeit nicht durch die beharrliche gedächtnismäßige Einübung der undeutschen Sprache des Lutherschen Katechismus gelähmt und untergraben wird. Das ist sonnenklar, und ebenso sonnenklar ist die Pflicht der Schulbehörden, diesen schädlichen Dualismus von den ihrer Beaufsichtigung und ihrem Schutze übergebenen Lehranstalten abzuwehren und es nicht zuzulassen, daß die Konfusion in den Köpfen der Knaben und Mädchen durch die gleichzeitige Übung zweier entgegengesetzter Sprachweisen noch vermehrt werde.

Wollte man nun den kleinen Lutherschen Katechismus nach den Forderungen der gegenwärtigen deutschen Sprachgesetze umschreiben; wollte man sich ferner darauf beschränken, das Einzelne zu erklären und auf das wörtliche Auswendiglernen zu verzichten: so könnte dieses wesentlich verkürzte Pensum unter geringem Zeitaufwand gelegentlich, und zwar jedes Hauptstück bei Besprechung der betreffenden Stelle in der Bibellektürestunde durchgenommen werden. Aber die Verehrung, in welcher der kleine Katechismus als „Bekenntnisschrift“ von jeher bei der Orthodoxie gestanden hat, ließ dieser die Einreihung desselben in den Schulunterricht als eines selbständigen

Lehrzweiges mit mindestens 2 wöchentlichen Stunden als geboten erscheinen. Da aber die einfache Auslegung der 3 Hauptstücke, selbst mit den sprachlich schwierigen Erklärungen, für 2 wöchentliche Unterrichtsstunden Jahre hindurch nicht den nötigen Arbeitsstoff liefern kann, im Lutherschen kleinen Katechismus die sogenannten „Unterscheidungslehren“ auch kaum berührt werden, so schweift der Katechismusunterricht nunmehr in die allerentlegensten sittlich-religiösen Gebiete hinüber und trägt dadurch wieder eine neue gewaltige Masse des Aufmerk- und Memorierstoffes zusammen.

Es ist erstaunlich, was alles die für Katechismusunterricht geschriebenen Kommentare, die sogenannten „katechetischen Entwürfe“, oder die „Entwürfe und Dispositionen“, oder „der kleine Katechismus Luthers, erklärt, sowie mit den nötigen Zusätzen aus der Glaubens- und Sittenlehre versehen“, oder selbst „kurzgefaßte“ Erklärungen den Lehrern in diesen Katechismusstunden durchzunehmen zumuten, oder durchzunehmen sie wenigstens in die Versuchung führen. Mehliß z. B. verwendet auf die Erklärung des 1. Gebotes 18 Druckseiten, bespricht hier die verschiedenen Offenbarungsarten, erklärt etymologisch das Wort Jehovah, kommt auf den Moloch, „den Gott der Ammoniter“, auf den Baal, auf Eli, Herodes, Pharao und Nebukadnezar, auf das „schlechte“ Sprichwort „Volksstimme, Gottesstimme“, auf Gottes Heiligkeit, Gerechtigkeit, Allmacht, Ewigkeit, Allgegenwart, Allwissenheit, Güte, Barmherzigkeit, Gnade, Geduld, führt über 80 Schriftstellen an und erzählt ein Vorkommnis aus dem Leben eines ungläubigen Gelehrten, den Tod der Perpetua und die Entstehung des Liedes „Befiehl du deine Wege“, an deren Wahrheit er aber schließlich selbst nicht zu glauben erklärt.

Im 2. Gebot führen seine „katechetischen Entwürfe“ im Anschluß an 5. Mos. 18, 9—11 zu den Tagewählern, zu den Beobachtern des Vogelgeschreis, zu den Zeichendeutern und zu den Beschwörern; er kommt zu den verschiedenen Arten des Schwurs, beschreibt, wie man früher die Hand und die Finger beim Schwure hielt, und wie dies jetzt geschieht, giebt Ausführliches über den Meineid, und belegt das Gesagte mit Erzählungen von einem gotteslästerlichen Offizier, von dem völlig ungläubigen Prinzen Philipp von Orléans, von dem frommen Landgrafen Philipp

von Hessen, von einem rechtschaffenen Bauer und von drei Meineidigen.

Ist es ein Wunder, daß bei solchen Abschweifungen in alle möglichen religiösen und sittlichen Gebiete, bei dieser maßlosen Freigebigkeit mit „nötigen Zusätzen" die Mehlißschen „Katechetischen Entwürfe" zu mehr als 400 Druckseiten anschwellen? Nicht ganz so ausführlich sind die katechetischen Entwürfe beispielsweise von Kahle und von Großmann. Aber auch sie ergehen sich breit in Dingen, an die Luther bei Abfassung seines kleinen Katechismus sicherlich nicht gedacht hat, in Einzelheiten, die selbst der Lehrer nur zum Teil im Gedächtnis zu bewahren und noch weniger in seinem Kopfe systematisch zu verbinden imstande sein wird. Sprudelt bei ihnen der Born erläuternder, an den Glauben des Lehrers nicht selten schwere Anforderungen stellender frommer oder unfrommer Erzählungen auch etwas weniger reichlich, so bringen sie doch der anderen „nötigen Zusätze" wohl ebenso viele, fügen auch zu den nötigen hier und da sehr „unnötige" hinzu. Was soll z. B. der Lehrer mit dem von Kahle S. 42 bis 45 seines Buches über das Gebot „Du sollst nicht ehebrechen" Gesagten in der Schule vor 8- bis 10jährigen Kindern? was will hiermit selbst der Pastor in seinem Konfirmandenunterricht anfangen? Das Höchste aber in der Fülle der Erkärungen und Erläuterungen und im Reichtum an nötigen Zusätzen erreicht das Schumannsche „Handbuch des Katechismus-Unterrichts", auf drei Bände berechnet, von denen der erste, im Jahre 1884 erschienene die Kleinigkeit von 392 großen Druckseiten zählt.

Mag es auch nicht in der Absicht der Verfasser solcher Bücher liegen, daß die Kinder mit dem ganzen Inhalt derselben bekannt gemacht werden, so werden sie in ihren Forderungen, wie man z. B. aus der Vorrede zu dem Schumannschen Buche entnehmen kann, doch kaum allzu bescheiden sein. Haben doch die Geistlichen und die Volksschullehrer andere Pflichten und Aufgaben, als bloß sich selbst aus diesen Büchern zu belehren. Und so hat denn gerade die Anberaumung bestimmter wöchentlicher Katechismusstunden die schlimme Folge, daß ein neuer Sturz spröden Lehrstoffs über unsere Knaben und Mädchen, selbst über die 8- bis 10jährigen, sich ergießt

der ihrer sittlich-religiösen Bildung sicherlich nur wenig Förderung bringt. Entschlösse man sich, die für den Katechismus festgesetzte Zeit der Bibellektüre, dem Kirchenlied und der Geschichte des Reiches Gottes zuzulegen, so könnte von diesen herrlichen und fruchtbaren, auch den jugendlichen Herzen meistens so sympathischen Unterrichtsgebieten in fröhlichster und lohnendster Weise Besitz ergriffen werden, und auch das wirklich Notthuende, das jene katechetischen Erklärungen, Entwürfe, Dispositionen neben viel Unnützem und Unerbaulichem darbieten, könnte in diesen Lehrstunden an geeigneter Stelle die schönste Berücksichtigung finden.

Was nach dem hier Gesagten und eingehend Nachgewiesenen gegen den Gebrauch des Lutherschen Katechismus in Schulen und gar mit ganz jungen Schülern und Schülerinnen, mit wirklichen Kindern, und gegen die Betreibung desselben in 2 besonderen wöchentlichen Unterrichtsstunden spricht, das gilt im ganzen auch von dem Heidelberger und dem Unionskatechismus. Zwar finden wir im Heidelberger Katechismus nicht das für unsere Zeit geradezu unmöglich gewordene Luthersche Deutsch, und auch der von der Rheinischen Provinzial-Synode herausgegebene „Evangelische (Unions-)Katechismus“ hat das dem Lutherschen Entnommene zum Teil wenigstens mit der deutschen Grammatik und Stilistik in Harmonie gebracht. Aber der Heidelberger Katechismus enthält 129 Fragen und Antworten, der Rheinische 166. Der letztere ist, wie eine Vorbemerkung ausdrücklich besagt, „für 3 Stufen also geordnet, daß die untere die mit †, die mittlere die mit * bezeichneten Fragen und Sprüche, die obere aber den ganzen Katechismus mit allen ausgedruckten Sprüchen lernt“. Da die hier angedeutete „untere Stufe“ wohl der Mittelstufe der Volksschule entspricht, so müßten somit unsere 10jährigen Kinder bereits die mit einem Kreuz bezeichneten 91 — sage 91 — Fragen und Antworten mit ebenso vielen Bibelsprüchen gelernt, d. h. auswendig gelernt haben!

Wer diese 91 Fragen und Antworten mit den Bibelsprüchen sich nach Umfang und Inhalt näher besieht, der wird sich entsetzen über die unerhörte Zumutung, die hier an die Fassungs- und Gedächtniskraft unserer 8- bis 10-

jährigen Knaben und Mädchen gestellt wird. Kinder memorieren ja gerne und leicht, aber doch vorzugsweise das in Gedichtform Gegebene, das Erzählende, vor allem das wirklich Verstandene. Aber ein Engel müßte vom Himmel herabkommen, der das in den 91 Fragen und Antworten und den mindestens dieselbe Ziffer erreichenden Bibelsprüchen Enthaltene auch nur zum Teil den noch in den ersten Anfängen des Denkens stehenden Schlachtopfern eines solchen Religionsunterrichts klar zu machen und den armen Gehirnchen einzuprägen imstande wäre. Und ebenso wenig vermag die „mittlere" Stufe die mit dem Kreuz und dem Sternchen bezeichneten, und die „obere" Stufe alle 166 Fragen und Antworten mit weit über 200 Bibelsprüchen zu verstehen und zu behalten. Ein Examen, das mit den Jahr aus Jahr ein nach Tausenden zählenden 10- bis 14jährigen Kindern angestellt würde, um zu untersuchen, ob sie den in diesem oder dem Heidelberger oder einem ähnlichen Katechismus ihnen auferlegten Denk- und Memorierstoff bewältigt haben, würde ohne Zweifel die allerkläglichsten Resultate zu Tage fördern. Nur wenige pflegen diese ungeheure Gedächtnisarbeit annähernd zu zwingen; aber auch diese vermögen ihr Pensum nur gedankenlos und papageienmäßig herunterzuplappern, so daß nicht selten auf eine Katechismusfrage eine zu derselben gar nicht gehörende Katechismusantwort gegeben wird.

Glücklicherweise denkt kein verständiger Lehrer daran, dieses ihm auferlegte, von einer gesunden Pädagogik im voraus verurteilte Pensum in Wirklichkeit zu erfüllen, und selbst unsere Pfarrer finden sich in die Thatsache, daß der Lernertrag ihrer Katechismusstunden sehr gering ist, und daß das Vollbringen meist weit hinter dem Wollen zurückbleibt. Aber „fröhlich" kann solcher Religionsunterricht doch nicht sein; hier sind Lehrer und Schüler „Mühselige und Beladene"; aber die „Erquickung", zu welcher der Erlöser auch in der Schule seine Lieblinge, die Kinder, rufen will, findet sich hier nicht; dieses Joch ist nicht sanft und diese Last nicht leicht.

Nun wird allerdings zur Begründung des Katechismusunterrichts auf die Notwendigkeit hingewiesen, die evangelische Jugend mit den sogenannten Unterscheidungslehren ihrer Kirche bekannt zu machen. Aber unser Erlöser redet kein Wort von Unter-

scheidungslehren, und der Apostel Paulus tadelt aufs entschiedenste die Parteiungen in den Christengemeinden zu Korinth. Deshalb soll unsere Jugend zunächst wenigstens in dem allen Christen Gemeinsamen unterwiesen werden; sie soll erst lernen sich mit der gesamten Menschheit in Liebe eins zu fühlen; dann kann sie — und dazu bedarf es des Katechismusunterrichts gar nicht — zur rechten Zeit auch in den Hauptverschiedenheiten der Bekenntnisse unterwiesen werden, ohne daß sie sofort der Unduldsamkeit verfällt oder konfessionelle Gegner verachten lernt. Des Gemeinsamen ist ja auch so viel, und alles ist so schön und groß, daß die Schule hier Beschäftigung die Fülle und die allersegensreichste findet. Ferner fehlt der Jugend in den hier in Frage kommenden Lebensjahren für die wichtigsten Unterscheidungslehren das Verständnis und deshalb auch das Interesse; im Lutherschen Katechismus findet sich auch nicht einmal eine Hindeutung auf Unterscheidungslehren, und nur die „Erklärungen, Entwürfe und Dispositionen“ tragen sie gewaltsam hinein.

Endlich sollte man den sogenannten Unions- und den Heidelberger Katechismus schon um ihrer selbst willen unreifen Kindern nicht bringen. Jeder derselben ist, von Einzelheiten abgesehen, „ein Schatz im Acker“, eine Perlenschnur herrlicher sittlich-religiöser Wahrheiten. Es ist ein schwerer Fehler, der frühen Jugend, die man nur mit der Milch der Lehre nähren müßte, in diesen beiden gedankenvollen, aber nicht leicht faßbaren Büchern allzu feste Speise darzureichen, so daß nun auch dem reiferen Alter im voraus die Beschäftigung mit denselben verleidet wird.

2. Bibellektüre.

a) Der Stoff.

Wenn in höheren Lehranstalten im Bibelunterricht etwas Tüchtiges geleistet werden soll, so ist dringend zu wünschen, daß die Volksschule, deren Mittelstufe in die unterste Klasse höherer Lehranstalten einmündet, auf diesem Gebiete gewissenhaft vorgearbeitet hat. Dieses kann geschehen sein, wenn 1. die hergebrachte Beschäftigung mit dem Katechismus ganz beseitigt, 2. der biblische Geschichtsunterricht zweckmäßig betrieben worden ist. In letzterer

Beziehung mag hier wenigstens auf das eine hingewiesen werden, daß es die Aufgabe der Mittelstufe der Volksschule nicht sein kann, nur Fertigkeit im wörtlichen Heruntersagen der einzelnen Erzählungen zu erstreben; sondern die Arbeit muß, so weit das die Fassungskraft der Kinder zuläßt, schon hier geistig erfaßt werden, so daß z. B. die memorierten Geschichten möglichst bald unter einander in Verbindung gesetzt, Ursache und Wirkung beobachtet, die Eigenschaften der Personen ins Auge gefaßt, auch der Schauplatz der einzelnen Thatsachen immer auf der Wandkarte aufgesucht wird.

Selbst auf Gymnasien, Ober-Realschulen, Ober-Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminarien kann nicht daran gedacht werden, die ganze Bibel durchzunehmen. Stehen wir demzufolge sofort vor der wichtigen Frage der Auswahl, so darf diese nicht ausschließlich mit Rücksicht auf die verhältnismäßig kleine Anzahl der Schüler getroffen werden, welche die eben genannten Anstalten ganz durchmachen, sondern wir haben viel mehr die bei weitem größere Anzahl der nicht studierenden Schüler aus gebildeten Ständen und aus dem Mittelstand ins Auge zu fassen, welche auf den 6 untersten Klassen der Gymnasien und der Ober-Bürgerschule ihre Bildung suchen, und diejenigen Anstalten, welche in einem 6 jährigen Kursus ihren Schülern eine das Wichtigste aus den verschiedenen Lehrgegenständen zusammenfassende, in sich abgeschlossene Schulbildung geben, die (Mittel-) Bürgerschule und die (Mittel-)Mädchenschule. Ja, selbst diejenigen Schüler und Schülerinnen müssen wir berücksichtigen, die schon früher ihre Anstalten verlassen, so daß dem in diesem Buche bereits wiederholt ausgesprochenen Grundsatz gemäß jeder ins Leben übertretende Schüler aus seiner Anstalt auch auf diesem Lerngebiet das mit sich nimmt, was zu wissen und zu können ihm zunächst nützlich und wichtig ist.

Nun hat ohne Zweifel den ersten Anspruch auf eingehende Behandlung die Geschichte des Erlösers selbst. Sie findet sich in den 4 Evangelien des neuen Testamentes und zwar so, daß jedes derselben sie ganz in seiner Art erzählt, ohne irgendwo auf eins der anderen hinzudeuten. Von diesen 4 Evangelien kann das letzte, das des Johannes, wegen seiner vielfachen Verständnisschwierigkeiten und wegen seiner nicht selten sogar be-

fremdenden Eigentümlichkeit für die unteren Klassen einer höheren Lehranstalt gar nicht in Betracht kommen; es kann sich nur um eines der 3 ersten Evangelien handeln. Unter diesen aber hat Matthäus vor Markus den Vorzug des reicheren Inhalts, insbesondere der sachgemäßen Ausführlichkeit der einzelnen Erzählungen, und vor Lukas den der geschickteren Anordnung der gegebenen Stoffe voraus, die bei letzterem nicht selten ohne allen inneren Zusammenhang an einander gereiht werden. Da aber Lukas erhebende Züge aus dem Leben, Leiden und Sterben Jesu, auch hochbedeutende Parabeln, wie „der barmherzige Samariter", „der verlorene Sohn", „der reiche Mann und der arme Lazarus" mitteilt, die sich bei Matthäus nicht finden, so bedarf der letztere der Ergänzung durch den ersteren. Setzen wir nun voraus, daß das Evangelium nach Matthäus, ergänzt durch Lukas, eingehend erklärt, der Inhalt nach den Hauptzügen im Zusammenhang, wichtige Sprüche des Herrn wörtlich zum Gedächtniseigentum der Schüler gemacht werden; daß in denselben beiden wöchentlichen Religionsstunden auch das Kirchenlied mit den hervorragenden Kirchenlieddichtern seine Berücksichtigung findet; daß auch die in der Volksschule durchgenommenen Geschichten des alten Testaments immer wieder in der Erinnerung aufgefrischt werden müssen: so wird der oben bezeichnete Lektürestoff, die beiden Evangelien, und zwar das erste ganz, das dritte in angemessener Auswahl, den beiden unteren Klassen eine vollkommen genügende, aber bei verständigem Unterricht doch nicht übermäßige Beschäftigung geben.

Auf die Geschichte des Erlösers folgt naturgemäß die seiner Kirche, soweit sie uns in der Apostelgeschichte mitgeteilt wird. Die Schüler sind nun auch so weit herangereift, daß sie eine Auswahl von Psalmen nach ihrem Inhalt, ihrem poetischen Wert und ihrer Bedeutung für das Reich Gottes verstehen können. So wäre denn das Bibel-Pensum auch für die nächsten 2 Jahre gefunden, dem die rechtzeitige Auffrischung des Pensums der beiden ersten Schuljahre und die Beschäftigung mit den Hauptpersonen und -Thatsachen aus der Kirchengeschichte zur Seite gehen müßte.

Für die beiden weiteren Jahre, resp. die beiden oberen Klassen der (Mittel-)Bürgerschule und der (Mittel-)Mädchen-

schule, wo an die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen schon ernstere Anforderungen gestellt werden dürfen, bliebe dann noch das Evangelium Johannis vorzugsweise nach seinen geschichtlichen Mitteilungen und unter Weglassung der besonders schwierigen Reden Jesu, eine Auswahl aus den neutestamentlichen Briefen, besonders dem Römerbrief, und eine systematische aber vorzugsweise die Hauptbegebenheiten und die hervorragendsten Persönlichkeiten behandelnde Kirchengeschichte übrig.

Die 2 resp. 3 Oberklassen acht- resp. neunklassiger höherer Lehranstalten hätten endlich das gesamte Lektüre-Pensum der vergangenen 6 Jahre frisch zu erhalten, zu vertiefen, zu ergänzen und zu bereichern. Außerdem würde von dem alten Testament eine Anzahl Kapitel aus den Propheten, besonders aus dem älteren Jesaias, auch Hervorragendes aus dem Buch Hiob, von dem neuen Testament mit wenigen Ausscheidungen der Rest des Römerbriefs, ein großer Teil des 1. Korintherbriefs, der ganze Galater-, Stellen aus dem Hebräerbrief, mehr oder weniger kursorisch auch der Jakobus- und der 1. Johannisbrief durchzunehmen sein.

b) Die Methode.

Der Bibelunterricht in höheren Lehranstalten wird durch die Zwecke, durch die gesamte Lehreinrichtung dieser letzteren wesentlich mitbestimmt und steht deshalb mehrfach in zweifellosem Gegensatz zum biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule.

1. Das häusliche wörtliche Memorieren größerer Stellen biblischer Erzählungen bleibt um der vielfachen sonstigen Gedächtnisstoffe willen, welche höhere Lehranstalten ihren Schülern selbst bei der besten Klassenarbeit zur häuslichen Beschäftigung überlassen müssen — man denke nur an den fremdsprachlichen Unterricht — auf das Allernotwendigste beschränkt. Die lehrreichsten und erbaulichsten biblischen Geschichten müssen von der Volksschule her das Gedächtniseigentum der Schüler sein; was beim Eintritt in die höhere Lehranstalt dem Schüler oder der Schülerin in dieser Beziehung fehlt, kann der Regel nach nicht mehr nachgeholt werden.

2. Da der Bibelunterricht, wie er nach dem hier aufgestellten Lehrplan seine Stoffe auf die verschiedenen Klassen verteilt, viele

Einzelerklärungen des Lehrers, nicht selten auch ausgedehnte Vorträge desselben fordert, so bleibt zu gedächtnismäßiger Einübung größerer Lektürestücke in der Klasse selbst keine Zeit übrig.

3. Aus demselben Grunde haben die Schüler in diesem Unterricht mehr zu hören als zu reden. Die Antworten sind möglichst kurz zu geben; die Fragen des Lehrers werden mehr Examinations- und Repetitions- als Entwickelungsfragen sein müssen.

4. Dieses durch die Fülle des Lehrstoffs bei eng begrenzter Zeit gebotene vorwiegend akroamatische Unterrichtsverfahren unter möglichst beschränkter Memorierthätigkeit der Schüler entspricht auch durchweg dem Geist des Bibelworts. Die Geschichten, Parabeln und Briefe des neuen Testaments verlangen weniger eine wörtliche Aufnahme in das Gedächtnis, als sie sich an den gesunden Menschenverstand, an das Gemüt und den Willen des Schülers wenden, wobei die erklärende und erwärmende Rede des Lehrers ganz besonders wirksam sein kann.

5. Auch von der Vorerzählung des durchzunehmenden biblischen Abschnitts durch den Lehrer wird im Interesse der Zeitersparung nicht selten abzusehen sein, da das Erzählte bei der Erklärung doch noch einmal gelesen werden muß. Das Vorlesen aber übernimmt der Lehrer am besten selbst. Er kann am besten dem Schriftwort seine Würde und Wärme geben, er kann es in frommem Ergriffensein doppelt wirksam seiner jungen Gemeinde ans Herz legen, kann schon durch die Betonung, durch alle Hilfsmittel des Vortrags das Verständnis erleichtern, während Schüler sich aus falcher Scheu nur ausnahmsweise zu schönem und ausdrucksvollem Lesen zu entschließen vermögen.

6. Die für den Bibelunterricht in höheren Lehranstalten hier geforderte vorwaltend akroamatische Lehrform steht zu der auf der Volksschule üblichen vorwiegend katechetischen allerdings in einem starken Gegensatz. Die Verschiedenheit der Methoden ergiebt sich aber mit Notwendigkeit aus den Verhältnissen. Zunächst hat der Religionsunterricht in der Volksschule, wenn er sich nicht zu seinem Schaden in die oben geschilderten zahllosen Seitenpfade der Katechismuslehre verirrt, ein verhältnismäßig bescheidenes Pensum zu

erfüllen, bei welchem für das zu entwickelnde Verfahren die genügende Zeit vorhanden ist. Dagegen liegt dem Religionsunterricht in höheren Lehranstalten ein reiches Material und in demselben eine solche Fülle der Erklärung bedürfender Einzelheiten zur Bearbeitung vor, daß ein rascherer Gang hier zur Notwendigkeit wird, und an die Stelle des Selbstsuchens und Selbstfindens der Schüler sehr oft die in kurzen Zügen zu gebende, Licht und Wärme spendende Unterweisung des Lehrers treten muß. Übrigens bilden die sogenannten biblischen Geschichten des neuen Testamentes, welche auf der Volksschule zur Behandlung kommen, bereits einen guten Teil des auf den unteren Klassen der höheren Lehranstalten nach dem hier gegebenen Lehrplan durchzumachenden Evangeliums nach Matthäus, mit den betreffenden Stellen aus Lukas. Den letzteren Anstalten wird also, wenn zwischen ihnen und der Mittelstufe der Volksschule die natürliche Verbindung einmal allgemein hergestellt ist, die auf der letzteren im Religionsunterricht gethane Arbeit eine wirkliche Vorarbeit sein, ihrer Thätigkeit eine feste Unterlage geben, ihr eben dadurch bei ganz neuen Stoffen sogar ein längeres Verweilen möglich machen.

Es muß aber hier noch ganz besonders darauf hingewiesen werden, daß der Erlöser selbst in der Unterweisung seiner Jünger durchweg vortragend, akroamatisch verfuhr, daß also die hier aufgestellte, durch die Art des Lehrstoffs und die ganze Schuleinrichtung gebieterisch geforderte Unterrichtsmethode sich auch auf das Vorbild des Meisters berufen kann, der, wie die evangelischen Berichte zeigen, seine Jünger nur ausnahmsweise zur Äußerung ihrer eigenen Gedanken aufforderte. Daß das den Apostel Petrus nicht verhindert hat, in wohl geordneter, feuriger, gewaltiger Rede am Pfingstfest plötzlich vor das Volk zu treten, und welches die Wirkung dieser Rede war, das lesen wir Apostelgeschichte Kap. 2.

Können somit die Schwierigkeiten, welche die große Fülle des Lehrstoffs aufhäuft, und welche die Beschränktheit der für seine Bewältigung vorhandenen Zeit noch vermehrt, durch eine Lehrmethode beseitigt werden, die zugleich eine durchaus sachgemäße, ja vielleicht die einzig sachgemäße ist, so bleibt doch noch ein Stein des Anstoßes übrig. Wir nennen nämlich unseren Glauben einen

übernatürlich geoffenbarten; derselbe redet uns von unmittelbaren Einwirkungen Gottes auf den Menschen unter Umgehung, ja selbst momentaner Aufhebung der Naturgesetze, und die Erzählungen des alten und neuen Testamentes reihen nicht selten Wunder an Wunder. Wenn derartige Mitteilungen sich mit dem reichen und großartigen Leben, welches die sichtbare Welt mit ihren tausend Kräften vor dem forschenden Blicke enthüllt, wo alles Ordnung zeigt, wo fast für alles die Ursachen aufgefunden werden können, wo die wissenschaftliche Untersuchung und Berechnung die herrlichsten Triumphe feiert, schon nicht leicht in Übereinstimmung bringen lassen, so wächst die Schwierigkeit des Glaubens an die wörtliche Wahrheit aller biblischen Aufzeichnungen noch ganz besonders durch das Märchen- und Mythenhafte, das manchen unter ihnen eigen ist, und das sie mit den Erzeugnissen der menschlichen Phantasie auf nicht religiösen Gebieten in ganz nahe äußere Verwandtschaft bringt.

Schon die Schöpfungsgeschichte, welche die Welt in 6 Tagen entstehen läßt und auch keine Andeutung giebt, daß unter diesen Tagen Schöpfungsperioden gemeint sein sollen; welche ferner das Scheingewölbe über der Erde zu einer „Veste“ macht und die Erschaffung des Lichts der Zeit nach vor die der Lichtkörper setzt: widerspricht unanfechtbaren Lehren der Wissenschaft. Nicht geringerem Zweifel begegnet die Erzählung, in welcher die Schlange mit den ersten Menschen redet, Gott den letzteren Röcke von Fell macht und sie damit bekleidet; auch die, in welcher Jehovah mit Abraham und Sarah Kuchen ißt; ferner die Persönlichkeit und die Thaten des Simson; die Geschichte, wie Elias mit einem Schlage seines Mantels den Jordan an der Stelle, wo er ihn durchschreiten will, trockenlegt und zuletzt auf einem feurigen Wagen mit feurigen Rossen gen Himmel fährt. Aus dem neuen Testamente gehört hierher die Erzählung von der Versuchung Jesu, dessen Wandeln auf dem Meer, das Einfahren der aus den Besessenen ausgetriebenen Teufel in eine Herde Säue u. a.

Es wird wohl wenige Geistliche geben, welche, die Hand aufs Herz, versichern, daß sie diese Dinge dem Wortlaut nach glauben. Wie viele aber haben den Mut, diesen ihren Nichtglauben offen und ehrlich einzugestehen?

Die meisten pflegen im Verkehr mit gebildeten Menschen solchen verräterischen Fragen vorsichtig aus dem Wege zu gehen. Das ist aber im Bibelunterricht höherer Lehranstalten nicht möglich; hier muß Farbe bekannt werden: die Beschäftigung mit den Evangelien sowohl als auch die Auffrischung der in der Volksschule behandelten biblischen Geschichten des alten Testaments führen unerbittlich auf Erzählungen der oben angeführten Art. In den Jahren, in welchen wir die Schüler hier vor uns haben, gelangen sie auch immer mehr — das ist ja ein Hauptziel des gesamten Unterrichts — zum selbständigen Denken. Fragen, die über die Glaubwürdigkeit einzelner biblischer Erzählungen an den Lehrer gerichtet werden, bedeutungsvolle Blicke, welche die Schüler unter einander wechseln, nicht selten ein selbstzufriedenes Lächeln bekunden den vorhandenen Zweifel oder sogar die bereits vollzogene innere Ablehnung des als Thatsache Vorgeführten. Und wo die Schüler noch arglos weiterglauben, da wird oft genug der Verkehr mit den Eltern oder den erwachsenen Geschwistern oder Hausfreunden nicht säumen, die Anfänge der Aufklärung in die jungen Herzen zu streuen.

Was soll der Lehrer hier thun? Will er sich mit dem allgemeinen Urteil der Gebildeten, das schon in den Köpfen der heranreifenden Jugend sein Echo findet, in Widerspruch setzen; will er rücksichtslos Glauben fordern und im Tone tiefster eigener Überzeugung vor der Verführerin Vernunft warnen, zu deren eifrigem Gebrauch wir auf allen anderen Gebieten unsere Jugend gerade anleiten: so wird sein persönliches Ansehen sich schwerlich mehren, der Segen seines Bibelunterrichts sich aber ohne Zweifel vermindern.

Will der Lehrer aber bescheiden bekennen, daß er selbst hier vor ungelösten Rätseln steht, so hat auch das sein Bedenken, da die Jugend von ihrem Lehrer gerade die Lösung der Rätsel in der Natur und im geistigen Leben verlangt und die gereifteren Schüler erwarten, daß er ihnen wenigstens mitteile, was zur Lösung derselben bisher geschehen ist.

Nun zeigt aus dieser Schwierigkeit die heilige Schrift selbst den besten Ausweg. Unser Erlöser sagt Joh. 1, 18: „Niemand hat Gott je gesehen; der in des Vaters Schoß ist, der

hat es uns verkündigt;" und Joh. 6, 46: „Nicht, daß jemand den Vater habe gesehen, ohne der vom Vater ist; der hat den Vater gesehen". Schon diese Schriftstellen schließen das buchstäbliche Verständnis der biblischen Erzählungen von einem Verkehr Gottes von Angesicht zu Angesicht mit den ersten Menschen, mit Abraham, Moses u. a. auf das bestimmteste aus. Fügen wir hinzu, daß, wie die ältesten Mitteilungen aus dem Leben aller Völker sich in das Gewand der Dichtung kleiden, so auch die Bibel selbst wiederholt ausdrücklich auf das „Buch der Redlichen", eine Sammlung alter Heldenlieder, hinweist (Jos. 10, 13. 2. Sam. 1, 18); daß ferner gerade die überwältigende Macht der Persönlichkeit des Erlösers der dichterischen Verherrlichung durch spätere Zeiten gar nicht entgehen konnte; daß die sämtlichen neutestamentlichen Aufzeichnungen erst Jahrzehnte nach Christi Scheiden von der Erde gemacht worden sind; daß die Zusammenstellung neutestamentlicher Bücher erst in der Mitte des 2. Jahrhunderts begonnen hat: so werden wir uns nicht wundern dürfen, daß auch im neuen Testamente Geschichte und Dichtung in inniger Verbindung mit einander erscheinen.

Ob der Geist der Wahrheit, der uns in alle Wahrheit leiten soll, im Lauf der Zeiten darüber Aufklärung geben wird, was in der heiligen Schrift alten und neuen Testamentes dem einen, was dem andern dieser beiden Gebiete angehört, oder ob nach dem Ratschluß Gottes diese Verbindung für immer eine unauflösliche bleiben wird, das kann erst die Zukunft lehren. Wir aber dürfen uns schon jetzt freuen, daß im Unterschied von den sogenannten heiligen Schriften nichtchristlicher Völker unsere Bibel, selbst wo sie zweifellos Dichtung enthält, ja oft gerade da, die reichste Fundgrube göttlicher Wahrheiten, die herrlichste Quelle sittlicher Belehrung und Ermahnung, seliger Tröstungen und Hoffnungen ist.

Und hier liegt auch die beste Abwehr der Gefahr, die dem frommen Glauben der Jugend und des Volks von der nicht länger aufzuschiebenden Belehrung über die wirkliche Bedeutung gewisser biblischer Erzählungen drohen könnte. Dringen wir in unserem biblischen Unterricht mit unserer Jugend nur in ernstem Suchen stets zu dem sittlich-religiösen Kern durch, dann wird sie keinen

Schaden davon haben, daß sie die Hülle nunmehr als solche erkennen darf. Hochwichtig ist auch noch das wiederholte Gebot des Erlösers an das Volk, von seinen Wundern niemand etwas zu sagen, und sein mißbilligender Ausruf: „Wenn sie nicht Zeichen und Wunder sehen, so glauben sie nicht!" Er hat offenbar den Glauben des Volks an seine göttliche Sendung auf andere Grundlagen als auf das Anstaunen seiner Wunder stellen wollen.

Daß solche Aufklärungen mit Vorsicht und Schonung gegeben werden müssen, schon um der Schüler willen, welche strenggläubigen Familien angehören; daß sie nicht zu übereilen sind; daß man der ganzen Unter- und Mittelstufe der Volksschule den kindlichen Glauben noch nicht erschüttern soll: ist selbstverständlich. Ebenso wenig kann und darf in der Schule die Macht Gottes, Wunder zu thun, in Zweifel gezogen werden; stehen wir Menschen doch kaum in den ersten Anfängen des Wissens von der Natur und den Kräften des unsichtbaren Gottes, und ist es doch selbst den Berufensten noch nicht gelungen, tiefere Blicke in sein Wesen und in die große Werkstätte der Weltregierung zu thun. Nur ob einzelne in der Schrift mitgeteilte Thatsachen wirklich buchstäblich, wie sie erzählt werden, stattgefunden haben, oder ob nicht hier und dort eine ursprüngliche Parabel, ein erklärendes Redebild in späterer Mitteilung in eine wirkliche Geschichte verwandelt worden ist, nur über derartige Fragen herrscht — so hat der Lehrer seine Schüler zu unterweisen — in der Schriftforschung Verschiedenheit der Ansichten, die durchweg alle von gewissenhaften und zum großen Teil frommen Männern aufgestellt worden sind.

Ähnlich hat sich der Lehrer auch den Widersprüchen gegenüber zu verhalten, die sich zwischen einzelnen biblischen Büchern, ja wohl gar innerhalb desselben biblischen Buches vorfinden. So ist nach Matthäus die Stadt Nazareth erst nach der Rückkehr der Eltern Jesu aus Ägypten der Wohnort derselben, nach Lukas bereits vor der Geburt des Herrn. So fällt nach Johannes die Tempelreinigung in die erste Reise des Herrn nach Jerusalem, nach den Synoptikern in die letzte. Das Verhalten des einen Mitgekreuzigten gegen den Erlöser ist nach Matthäus und nach Lukas ein grund-

verschiedenes. So lange die Schüler das nicht von selbst merken, geht der Lehrer am besten darüber hinweg; fällt es ihnen dagegen auf, so weist er auf die meist geringe Bedeutung dieser Widersprüche hin und erklärt sie aus den verschiedenen Quellen, aus welchen die Evangelisten bei Abfassung ihrer Bücher schöpften, die aber gerade durch ihre Nichtübereinstimmung in unwesentlichen Dingen das Wesentliche, in welchem sie zusammenstimmen, um so glaubwürdiger erscheinen lassen.

Treten wir nunmehr dem Unterricht näher, so beginnt derselbe nach unserem Lehrplan in der untersten Klasse mit dem Matthäus-Evangelium. Das erste Kapitel desselben wird am besten ganz übergangen. Das Geschlechtsregister bietet nur dem Bibelforscher Interesse dar, schließt auch mit Joseph ab, der nach der folgenden Erzählung nur der Mann der Maria, aber nicht der Vater Jesu ist, zeugt also in Wirklichkeit gegen die Abstammung Christi von David. Diese Erzählung aber ist für Schüler entweder unverständlich und unerklärbar, oder anstößig, oder beides.

Für die Behandlung der nachfolgenden Kapitel können hier selbstverständlich nur Andeutungen gegeben werden. Bei der Erklärung von Kap. 2, Vers 1 muß der Name Bethlehem an die Salbung Davids durch Samuel erinnern und an das schöne Wort des letzteren: „Der Mensch siehet, was vor Augen ist; Gott aber siehet das Herz an“. Ein Schüler giebt eine ganz kurze Erzählung von der ersteren, und die Klasse spricht das letztere zusammen. Dieses Zusammensprechen empfiehlt sich bis in die obersten Klassenstufen hinein bei allen bedeutungsvollen Sprüchen. Was der Mensch laut spricht, wird eher ein Gegenstand des Nachdenkens für ihn, prägt sich auch besser dem Gedächtnis ein. Weiter ist von Herodes dem Großen und seinen Nachfolgern das Wichtigste in aller Kürze mitzuteilen, resp. zu repetieren. Hat die Volksschule gut vorgearbeitet, so kann von hier aus auf den Tod Johannes des Täufers (Matth. 14), auf das Verhör Christi (Luk. 23, 6—12), auf den Tod Jakobus des Älteren und die Gefangennahme des Petrus (Apostelgeschichte 12), endlich auf des Apostels Paulus Verhör vor Festus und Agrippa (Apostelgeschichte 26) hingewiesen werden. Die Worte „Weisen“ und „Morgenland“ werden kurz erklärt. Der

Stern in Vers 2 wird durch Vers 9 näher bestimmt; hier ist nachzuweisen, daß es kein Stern in dem gewöhnlichen Sinn des Wortes ist. Vers 3 muß gezeigt werden, weshalb Herodes, weshalb auch ganz Jerusalem erschrak. Vers 11 müssen die Schüler über jedes der 3 Geschenke Auskunft erhalten: Verwendung des Weihrauchs im katholischen Kultus; welches seine Bedeutung? Verwendung der Myrrhe zu Salben. Die Dreizahl der Geschenke hat in Verbindung mit dem Namen „Weisen aus dem Morgenlande“ und Ps. 72, 10: „Die Könige am Meere und in den Inseln werden Geschenke bringen“ zu der katholischen Sage von den heiligen drei Königen Anlaß gegeben u. s. w.

Eine eigentliche Katechese bleibt bei diesem Kapitel als unnütz und zeitraubend ausgeschlossen. Auch eine Schilderung des damaligen Heidentums mit seiner Verbildung, seiner Sittenlosigkeit, selbst den hier und da zu Tage tretenden Messiashoffnungen bleibt einer höheren Klasse bei der Repetition dieses Kapitels aufbewahrt. Selbstverständlich auch keine lange Reise durch die „formalen Stufen der Analyse, Synthese, Assoziation, des Systems und der Methode“. Dagegen Belehrung wenigstens über die Hauptrichtungen der Hin- und Herreise der „Weisen“ und der Familie nach der Wandkarte oder mit Linien und Punkten auf der Wandtafel. Genaueres über die Städte Jerusalem, Bethlehem und Nazareth bleibt der später kommenden systematischen Geographie des heiligen Landes vorbehalten.

Dann sofort zu der Inhaltsangabe, die, nachdem das Kapitel im ganzen und einzelnen von den Schülern erfaßt worden ist, von dem Lehrer selbst in Worte gekleidet werden kann.

Ausführlichere Inhaltsangabe: Das Erscheinen der Magier in Jerusalem. Listiger Anschlag des Königs Herodes auf das Leben des Jesuskindes. Die Magier anbetend und Geschenke bringend vor dem letzteren. Josef rettet dasselbe nach Ägypten. Die zurückgekehrte Jesusfamilie läßt sich in Nazareth nieder.

Kürzere Inhaltsangabe: Die Magier aus dem Morgenlande und der neugeborene Weltheiland. Flucht der Jesusfamilie vor den Verfolgungen des Königs Herodes.

Ganz kurz: Das Erscheinen der Magier und die Flucht der Jesusfamilie.

Die erste Inhaltsangabe läßt in raschen Blicken die Hauptthatsachen des Kapitels überschauen; die dritte ist gewissermaßen eine kurze Benennung des Kapitels bei dessen Einreihung in die Inhaltskette des ganzen Evangeliums; die zweite kann je nach Umständen dem einen oder dem andern dieser Zwecke dienen. Die in der Lutherschen Bibelübersetzung den einzelnen Kapiteln vorangehenden Überschriften sind wenig zu gebrauchen.

Ein Kapitel wie das hier besprochene, das kurz ist, und dessen Durchnahme nicht einer einzigen Schwierigkeit des Verständnisses oder der Inhaltsangabe begegnet, darf kaum eine volle Unterrichtsstunde beanspruchen.

Bei Kapitel 3, Vers 1 läßt der Lehrer kurz die Geschichte von Johannes' Geburt nach Lukas erzählen. Ferner: Wo ist die Wüste des jüdischen Landes? Vers 2. Erklärung der Buße. Was ist das Himmelreich? Wie ist es nahe herbeigekommen? Die Bitte: „Dein Reich komme", wird hier angeknüpft. Vers 3. Ganz Kurzes über Jesaias. Das Nähere über diesen großen Propheten bleibt einer oberen Klasse vorbehalten. Die Stelle Jes. 40, 3 muß zunächst nach ihrem dortigen Sinn ausgelegt werden. Aus dem Liede: „Mit Ernst, o Menschenkinder" wird die dieser Stelle entstammende Strophe angezogen und, wenn die Schüler sie noch nicht verstehen, erklärt. Vers 7. Kurze Belehrung über die drei jüdischen Sekten. Vers 11. Was heißt: Die Schuhe tragen? Erklärende Gegenüberstellung der Wasser- und der Feuertaufe. Der heilige Geist. An Vers 12 muß, wenn in späteren Jahren die Psalmen durchgenommen werden, bei Besprechung von Psalm 1, 4 gedacht werden. Vers 15. Was heißt: Alle Gerechtigkeit erfüllen? Bei Vers 16 und 17 läßt der Lehrer die wörtliche Auffassung und die Annahme einer Vision des Johannes friedlich neben einander bestehen; kommt er später mit gereifteren Schülern auf diese Stelle zurück, so kann er sich, ohne die Berechtigung der ersteren zu bestreiten, doch persönlich für die zweite, oder selbst für eine dichterische Verherrlichung des hochwichtigen Vorganges erklären.

Ausführlichere Inhaltsangabe: Johannes des Täufers Auftreten und Bußpredigt; seine Strafrede wider die Pharisäer und Sadduzäer; seine Rede über die hohe Sendung Jesu. Jesus von Johannes getauft.

Kurze Inhaltsangabe: Wie Johannes Buße predigt und Jesum tauft.

In ähnlicher Weise wird das ganze Evangelium nach Matthäus und die ergänzenden Stellen aus Lukas durchgenommen. Bei der Durcharbeitung neuer Kapitel erforscht der Lehrer mit rechtzeitigen Repetitionsfragen, ob die früher dagewesenen noch immer das geistige Eigentum der Schüler sind. Insonderheit werden die Inhaltsangaben so konsequent wiederholt, daß sie sich zuletzt im Gedächtnis der Schüler zu einer fortlaufenden Inhaltskette für das ganze Matthäus-Evangelium mit den Lukasschen Ergänzungen zusammenschließen. Mit der Zeit werden einzelne Kapitel als besonders bedeutungsvoll hervortreten, so Kap. 4 als das der Versuchung, Kap. 5, 6 und 7 als die der Bergpredigt, Kap. 10 als das der Aussendung der Jünger, Kap. 12 als das Streit- und Kap. 13 als das Gleichniskapitel u. s. w.

So tritt ferner für den aufmerksamen und denkenden Leser im Matthäus-Evangelium ein eigentümlich dramatischer Charakter deutlich zu Tage. Nach seiner Taufe (Kap. 3) und der siegreich bestandenen Versuchung (Kap. 4) tritt der Herr in seiner großen Bergpredigt als neuer Gesetzgeber vor das Volk. Dasselbe ist erstaunt über die „Gewalt“ solcher Rede; aber bald schon schreiben seine Feinde, die Pharisäer, seine Macht, Wunder zu thun, der Bundesgenossenschaft des Teufels zu (9, 34). Der Wiederholung dieser Anklage tritt Jesus mit scharfer Zurechtweisung entgegen (Kap. 12), und schon beschwören sie (Kap. 15) durch die Anklage seiner Jünger einen neuen Sturm seiner vernichtenden Rede auf ihr Haupt. Mit dem Einzug Jesu in Jerusalem schärft sich der Streit. Immer neue Parabeln sendet er als schwer verwundende Geschosse wider sie aus; ihren verfänglichsten Fragen begegnet er mit stets gleicher hoher geistiger Überlegenheit, bis er mit den Weherufen über die Schriftgelehrten und Pharisäer (Kap. 23) selbst die Katastrophe herbeiführt, die in Gethsemane, Golgatha und in seiner siegreichen Todesüberwindung ihre Höhepunkte und mit der letzteren ihren glorreichen Abschluß findet.

Schön und bedeutungsvoll stehen bei Matthäus auch die Bergpredigt, mit welcher der Herr seine große lehrende Mission unter

den Menschen beginnt, und die Ölbergsrede, mit welcher er sie beschließt, einander gegenüber. In jener redet er von zeitlichen Pflichten und lehrt, wie wir unser irdisches Dasein reinigen und heiligen sollen, in dieser von den letzten Dingen und dem Ende der sinnlichen Welt; in jener ist er Gesetzgeber, in dieser erscheint er als der künftige Richter zur großen Scheidung der Guten und der Bösen, den letzteren ewige Strafe, den ersteren ewige himmlische Belohnung verkündigend.

Kehr vereinigt in seinem sehr beachtenswerten Buch „Der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule" die Gleichnisse vom Himmelreich, die in den evangelischen Berichten zerstreut vorkommen, zu Gruppen, die hier angeschlossen werden mögen, um zu zeigen, wie auch in dieser Beziehung mit jenen Perlen christlicher Belehrung geistig gearbeitet werden kann. Es heißt hier der Hauptsache nach:

Die Gleichnisse handeln 1. von dem Wert des Reiches; 2. von dem Oberhaupt des Reiches; 3. von den Genossen des Reiches und zwar: a) von der Bedingung ihrer Aufnahme, b) von der Bewährung ihrer Teilnahme; 4. von den Hindernissen, Hemmungen und Widersachern des Reiches; endlich 5. von der Entwickelung, Ausbreitung und Vollendung des Reiches.

1. Der Wert des Reiches.

Das Himmelreich ist der größte Reichtum und der schönste Schmuck, für welchen der Mensch alles andere hingeben soll: das ist der Hauptgedanke der beiden Gleichnisse vom Schatz im Acker und von der köstlichen Perle (Matth. 13, 44—46).

2. Das Oberhaupt des Reiches.

Das Oberhaupt des Himmelreiches ist Gott. Ihn schildert Christus bald als Vater, bald als Hausherrn, bald als Arbeitgeber, bald als Schuldherrn, bald als König, immer aber als die Liebe, die sich als Erbarmen, oder als Gnade, oder als Langmut zeigt. So offenbart z. B. das Gleichnis vom verlorenen Schafe und Groschen des Vaters barmherzige Liebe (Lukas 15, 3—9), das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg des Vaters Gnade (Matth. 20, 1—16), das Gleichnis vom unfruchtbaren Feigenbaum des Vaters Langmut (Lukas 13, 6—9).

3. Die Genossen des Reiches.

a) Die Bedingungen der Aufnahme.

Daß die erste Bedingung der Aufnahme in das Reich Gottes die Entfernung alles Tugendstolzes und die Erlangung der demütigen Sündenerkenntnis ist, zeigt uns deutlich und klar das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner (Luk. 18, 9—14). Die demütige Sündenerkenntnis ist aber nicht die einzige und nicht die letzte Bedingung, denn der aufrichtigen Abkehr vom Bösen muß die aufrichtige Umkehr und Heimkehr zu Gott folgen; dies lehrt uns das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Luk. 15, 11—32).

b) Die Bewährung der Teilnahme.

Wer Gottes Barmherzigkeit an sich erfahren hat, der soll auch Barmherzigkeit an seinem Nächsten üben; dies zeigt uns das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 25—37). Die rechte Klugheit aber, die auch an bösen Beispielen Gutes lernt und von den irdischen Gütern den rechten Gebrauch macht, ist die zweite Tugend, durch welche wir uns als Genossen des Reiches bewähren (Gleichnis vom ungerechten Haushalter, Luk. 16, 1—9).

4. Die Hemmungen und Hindernisse des Reiches.

a) Die irdische Geschäftigkeit.

Gleichnis vom großen Abendmahl, insbesondere die Entschuldigungen der Eingeladenen (Luk. 14, 16—24).

b) Die Prunksucht und die Genußsucht.

Gleichnis vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Luk. 16, 19—31).

c) Die Nachlässigkeit.

Gleichnis von den zehn Jungfrauen (Matth. 25, 1—13).

d) Die Unbußfertigkeit.

Gleichnis von den bösen Weingärtnern (Matth. 21, 33—46).

e) Die Hartherzigkeit.

Gleichnis vom Schalksknecht (Matth. 18, 23—35).

5. Die Entwickelung, Ausbreitung und Vollendung des Reiches.

Die Entwickelung des Reiches Gottes ist abhängig:

a) Von der Empfänglichkeit des Menschen.

Gleichnis von der Verschiedenheit des Ackers (Matth. 13, 3—8. 19—23).

b) Von der rechten Benutzung der von Gott verliehenen Gaben und Kräfte.

Gleichnis von den anvertrauten Zentnern (Matth. 25, 14—30).

Erfüllen die Menschen diese Bedingungen, dann breitet sich das Evangelium

c) nicht allein äußerlich aus,

(Gleichnis vom Senfkorn, Matth. 13, 31. 32), sondern

d) es durchdringt auch den inneren Menschen.

(Gleichnis vom Sauerteig, Matth. 13, 33). So kommt es zur

e) Wiedergeburt im neuen Leben

(Gleichnis vom neuen Lappen auf altem Kleide und vom neuen Wein in alten Schläuchen, Luk. 5, 36—38) und zuletzt zur

f) Scheidung der Guten von den Bösen.

Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen (Matth. 13, 24—30) und Gleichnis vom Weltgericht (Matth. 25, 31—46).

Es versteht sich von selbst, daß die sämtlichen Erklärungen des Matthäus-Evangeliums und der ergänzenden Stellen aus Lukas auf den Reifestand 10- und 11jähriger Schüler berechnet und deshalb durchaus schlicht und einfach gegeben werden müssen. Die wenigen Stellen, deren Verständnis auf ernste Schwierigkeiten stößt, wie Matth. 11, 25; 12, 31. 32; 13, 11. 12 können ohne Bedenken auf spätere Jahre verschoben und dann gelegentlich nachgeholt werden. Es wäre ebenso thöricht, um ihretwillen auf die Beschäftigung mit den im ganzen durchaus nicht über die Fassungskraft von Schülern der Sexta und Quinta gehenden beiden Evangelien in diesen Klassen zu verzichten, als es albern wäre, die Betreibung des Römerbriefs aus Sekunda und Prima zu verbannen, weil er von Kap. 12 an von Kindern verstanden werden kann.

In dem Bibelunterricht der Quarta und Tertia soll nach unserem Lehrplan die Apostelgeschichte und eine Auswahl von Psalmen gelesen werden. Die erstere steht in Betreff ihrer

Schwierigkeit den Synoptikern ungefähr gleich. Da aber ihrer Lektüre auf der Volksschule viel weniger vorgearbeitet worden ist, weil die „Biblischen Historien“ aus guten Gründen eine viel geringere Auswahl aus ihr bringen als aus jenen; da ferner auch die Repetitionsstoffe sich nunmehr um das Pensum der Sexta und Quinta vermehrt haben: so wird die verhältnismäßige Leichtigkeit der Apostelgeschichte in den beiden höheren Klassen nicht als Mangel erscheinen. Den hier vorkommenden Reden ist bei ihrem geringeren inneren Wert selbstverständlich nicht annähernd die Durcharbeitung zu widmen, die den Parabeln des Herrn in den Evangelien zu teil geworden ist. Auch kann es sich hier noch viel weniger als bei den Evangelien um ein wörtliches Memorieren der einzelnen Erzählungen handeln. Es muß genügen, wenn das Ganze wohl verstanden ist, wenn aus den einzelnen Kapiteln kurze Inhaltsangaben gewonnen worden sind und diese sich im Gedächtnis der Schüler zu einer kurzen Geschichte der jungen Kirche zusammengeschlossen haben.

Auf die Apostelgeschichte folgt der Psalter. Aus diesem herrlichen Buch empfehlen sich zu eingehender Durchnahme, teilweise auch zu gedächtnismäßiger Aneignung des Wortlauts der 1., 2., 6., 8., 14., 19., 23., 32., 42., 43., 46., 51., 90., 91., 103., 104., 110., 121., 126., 127., 130., 133., 137. und 139. Psalm. Diese Gesänge haben einen doppelten Wert, den religiösen und den poetischen. Über den ersteren spricht sich Luthers Vorrede zu den Psalmen schön und treffend aus. Diese muß die Jugend kennen und das hier Gesagte aus den Texten selbst herausfühlen lernen. Der Lehrer liest sie deshalb am besten vor und nach der Durcharbeitung des Psalmenpensums vor und läßt sich von den Schülern über das Gehörte eingehend Rechenschaft geben. Man hat die Psalmen nach ihrem Inhalt eingeteilt und unterscheidet Lob-, Dank-, Bitt-, Klage-, resp. Buß-, historische, National- und messianische Psalmen. Die Existenz der letzteren ist durch wissenschaftliche Untersuchungen bereits ernstlich in Frage gestellt, ähnlich wie die sogenannten messianischen Weissagungen in den Geschichts- und den prophetischen Büchern. In manchen Psalmen wechseln die Gefühle stürmisch unter einander,

tiefste Trauer mit aufjauchzender Zuversicht und mit ruhiger Belehrung; es ist deshalb oft unmöglich, einen Psalm nur mit einem der eben gesagten Namen zu bezeichnen.

Die Jugend ist mit den Verfassern der Psalmen im allgemeinen bekannt zu machen; bei jedem zu lesenden Psalm über den Dichter Untersuchungen anzustellen, geht über die Aufgabe der Schule. Wo historische Beziehungen klar zu Tage treten, ist auf dieselben hinzuweisen. Die Texte sind im einzelnen gewissenhaft zu erklären, aber überflüssige Worte ganz besonders hier zu vermeiden; ohne unnützen Aufenthalt ist im Gegenteil möglichst rasch zur Inhaltsangabe zu schreiten. Dann aber gilt es, die Psalmen untereinander zu vergleichen, zu sehen, welche und wie sie sich ergänzen, gewissermaßen einen Psalmenglauben, eine Psalmenmoral zu gewinnen, dieselben dem christlichen Glauben und der christlichen Moral gegenüberzustellen, um schließlich darüber vollkommen klar zu sein, daß der Psalter auf dem Gebiete der Religion zwar Herrliches, Großes geschaffen hat, daß aber in demselben jede Hindeutung auf ein zukünftiges Leben fehlt, daß wir hier vergebens nach der himmlischen Opferfreudigkeit des barmherzigen Samariters suchen, und daß der Erlöser mit voller Wahrheit das Gebot der dienenden, der verzeihenden, ja der Feindesliebe ein neues Gebot nennen durfte.

Was die Poesie der Psalmen betrifft, so hat J. Keller in seinem auch in anderer Beziehung sehr brauchbaren und empfehlenswerten Buche: „Grundriß einer historischen Einleitung in die Bibel" (Aarau bei Sauerlander) unter der Überschrift „Die Form der hebräischen Poesie" das in der letzteren regelmäßig Wiederkehrende kurz und mit treffenden Beispielen zusammengestellt. Was wir hier über den von dem Engländer Lowth im vorigen Jahrhundert entdeckten Parallelismus der Glieder, und zwar den synonymen, antithetischen und synthetischen erfahren, das genügt für die Schule um so mehr, als die eigentümlichen Schönheiten der Psalmenpoesie weniger in dieser Kunstform, als in der Sprache an sich, in der schlagenden Kürze der Sätze, in dem raschen Wechsel zwischen Behauptung, Befehl, Frage und Ausruf, in der sinnlichen Kraft der Bilder, in den oft erschütternden Hyperbeln, in der kühnen Personifikation der

Naturmächte ꝛc. liegen. Auf dies alles müssen die Schüler aufmerksam gemacht werden; aber vieles Reden thut es auch hier nicht: ein ausdrucksvolles, Inhalt und Form zu schöner, lebendiger Darstellung bringendes Vorlesen durch den Lehrer ist hier oft die beste Unterweisung. So nur kommen die fromme Zuversicht des Psalms „Der Herr ist mein Hirte“, das Himmelhochjauchzen und das zu Tode Betrübtsein des Psalms „Wie ein Hirsch schreit“ und das schmerzglühende Heimatsehnsuchtslied „An den Wassern von Babylon“ zu ihrer vollen Geltung.

In den beiden nächst höheren Klassen, den oberen Klassen der (Mittel-)Bürgerschule und der (Mittel-)Mädchenschule bringt der Bibelunterricht nun zunächst das Johannes-Evangelium. Dieses Evangelium, welches die Synoptiker vielfach ergänzt und doch mannigfach im schroffsten Gegensatz zu denselben steht, wird wohl immer eine Art Rätsel unter den neustamentlichen Büchern bleiben. Es wird schwer sein, zu widersprechen, wenn behauptet wird, Christus könne nicht in der Sprache des Johannes und des Matthäus zugleich geredet haben, und das Wort des versammelten Volkes: „Das ist eine harte Rede, wer kann sie hören?“ läßt sich gewiß auf einen nicht geringen Teil des ganzen Evangeliums anwenden. Andererseits klingt, was das Matthäus-Evangelium Kap. 11, 27 den Herrn sprechen läßt, ganz johanneisch: „Alle Dinge sind mir übergeben von meinem Vater, und niemand kennt den Sohn, denn nur der Vater, und niemand kennt den Vater, denn nur der Sohn, und wem es der Sohn will offenbaren“. Mag ferner die Tübinger Schule das Buch mit nicht zu verachtenden Gründen aus dem biblischen Kanon zu entfernen streben, so wird die Christenheit doch auf manche schöne Erzählung desselben, auf die hier gegebene reiche, meist ins Große und Tiefe gehende religiös-sittliche Belehrung nicht verzichten wollen, und auch unsere zur Bewältigung von Schwierigkeiten nun schon einigermaßen gereifte Jugend muß mit einem Buche bekannt gemacht werden, das uns vom Lamm Gottes, von dem guten Hirten, vom Tröster, von der Fußwaschung, von dem neuen Gebote der dienenden Liebe, von dem Gespräch Jesu mit Nikodemus, vom Leiden und Sterben des Erlösers, von den Unterredungen des Auferstandenen mit seinen

Jüngern, insbesondere mit Petrus, so Schönes, so Ergreifendes mitteilt.

So empfiehlt sich denn für den Bibelunterricht auf den eben genannten Klassenstufen eine mit Besonnenheit getroffene Auswahl aus diesem Evangelium, so daß etwa das Nachfolgende zur Durchnahme käme: Die 4 ersten Kapitel ganz, das fünfte bis Vers 17 inkl., das sechste ganz. Dieses Kapitel nämlich, in welchem Christus von seinen Hörern verlangt, daß sie sein Fleisch essen und sein Blut trinken, und das deshalb in der Brotverwandlungslehre eine wichtige Rolle spielt, ist gerade dadurch, daß in der hier gegebenen Erzählung an eine Abendmahlsfeier gar nicht gedacht werden kann, daß sich von einer Hindeutung auf dieselbe auch gar keine Spur findet, eine solche dem hier versammelten Volk auch gar nicht verständlich gewesen wäre, endlich dadurch, daß Christus Vers 63 ausdrücklich eine geistige Auffassung seiner Worte verlangt, einer der schwerwiegendsten Beweise gegen den buchstäblichen Fleisch- und Blutgenuß am Tische des Herrn. Kap. 7 kann ganz überschlagen werden; Kap. 8 wäre bis Vers 11 inkl. zu lesen; Kap. 9 ganz. Hier ist Vers 41 von ganz besonderer Wichtigkeit, da er, wie 15, 22, die Strafwürdigkeit des Menschen durch sein Bewußtsein von seiner Sünde bedingt sein läßt, womit die kirchliche Lehre von der Erbsünde und ihrer Verdammlichkeit im Widerspruch steht. Ferner Kap. 10 bis Vers 17, Kap. 11 ganz, Kap. 12 bis Vers 8, Kap. 13 und 14 ganz, Kap. 15 bis Vers 10 und die folgenden Kapitel ganz. Was hier im Evangelium Johannis übergangen wird, das sind Reden Jesu, die keine Fundamentalwahrheiten enthalten, deren Erklärung aber auf der bezeichneten Klassenstufe einen nicht unerheblichen Zeitaufwand erfordern würde. Die methodische Behandlung stimmt mit der des Matthäus-Evangeliums im ganzen überein.

Es bleibt noch Ausgewähltes aus neutestamentlichen Briefen durchzunehmen. Unter diesen steht an Bedeutung der Römerbrief obenan, und von diesem wiederum diejenigen Teile, welche für die Lehre der christlich evangelischen Kirche grundlegend geworden sind, nämlich Kap. 1 bis Vers 24, Kap. 3, 10—28, Kap. 5 bis Kap. 13 inkl.

Hier aber begegnen wir zwei dem Apostel Paulus eigen-

tümlichen Glaubenssätzen, die dem Bibelunterricht ernste Schwierigkeiten bereiten. Den ersten spricht er im 18. Vers des 5. Kapitels in den Worten aus: „Wie durch eines Menschen (Adams) Sünde die Verdammnis über alle Menschen gekommen ist“, den anderen Röm. 9, 18: „So erbarmt er (Gott) sich nun, welches er will, und verstocket, wen er will“, was Paulus in Vers 21 noch näher begründet mit den Worten: „Hat nicht ein Töpfer Macht, aus einem Klumpen zu machen ein Faß (Gefäß) zu Ehren und das andere zu Unehren?“

So gewiß wir nun, wenn wir uns selbst unbefangen prüfen und auch andere mit nüchternem Auge betrachten, überall sittliche Mängel und Gebrechen sehen; so viel Ursache wir auch haben, im Herzen mit dem Psalmisten zu klagen, daß wir alle Sünder sind und des Ruhmes mangeln, den wir vor Gott haben sollen: so befremdend muß es uns doch immer wieder erscheinen, daß wir für die Sünde eines anderen büßen, und daß die eine Sünde Adams die allgemeine Verderbnis über uns alle gebracht haben soll. Trägt doch die Erzählung von dem ersten Sündenfall, auf welche sich diese düstere paulinische Lehre gründet, das zweifellose Gepräge der frommen Dichtung an sich, deren wörtliches Verständnis jedem denkenden Menschen absolut unmöglich sein muß. Ist es doch ferner mit der Gerechtigkeit und Liebe Gottes ganz unvereinbar, daß die ganze Menschheit schon seit Jahrtausenden um einer Sünde willen so schrecklich gestraft werden soll, die sie selbst gar nicht begangen hat. Findet sich doch auch in den Berichten der vier Evangelisten von dieser sog. Erbsündenlehre keine Spur, kein dieselbe auch nur andeutendes Wort aus dem Munde des göttlichen Lehrers. Und doch hätte Christus unmöglich von derselben schweigen können, wenn er sie gekannt und für wahr gehalten hätte, wenn er in die Welt gekommen wäre, um uns durch sein Leben, Leiden und Sterben von diesem durch die Sünde Adams über uns gekommenen Fluche zu befreien. Ja wenn die Kirche aus dieser paulinischen Erbsündenlehre auf eine völlige sittliche Vergiftung der Menschennatur schließt, wenn sie behauptet, daß infolge des Falles des ersten Menschen die ganze Menschheit zu allem Guten völlig unfähig und nur zum Bösen tauglich und allezeit geneigt sei, so steht das im schroffsten Widerspruch

mit den in den Evangelien immer wiederkehrenden Forderungen des Herrn an seine Jünger und das Volk, auf den verschiedensten Gebieten des irdischen Lebens und Wirkens die Gebote Gottes zu halten und alle menschlichen Tugenden zu üben, Forderungen, die geradezu sinnlos gewesen wären, wenn der Herr nicht vorausgesetzt, ja aufs bestimmteste gewußt hätte, daß die Menschen sie auch zu erfüllen imstande sein würden.

Die Pädagogik aber steht hier geradezu vor einer Lebensfrage. Sie geht von der Überzeugung aus, daß im Kinde Keime des Guten vorhanden sind, welche der Erzieher pflegen und entwickeln muß, um auf diese Weise den möglichst vollkommenen Menschen aus ihm herauszubilden. Hiervon darf selbstverständlich die Orthodoxie, die blind auf den Buchstaben der paulinischen Lehre schwört, nichts wissen wollen und hat sich deshalb aller Erziehungskunst stets unfreundlich, ja feindselig gegenübergestellt. Die Pädagogik muß aber, wenn sie sich nicht selbst aufgeben will, an der Bildungsfähigkeit des Menschen festhalten; ihr ist das Wollen und Laufen, das nach Paulus vor Gott gar keinen Wert hat, gerade das A und das O ihrer gesamten Thätigkeit; sie ist auch des guten Glaubens, daß demselben, wenn es in rechtem Ernste geschieht, der Segen Gottes nicht fehlen wird.

So widerstrebt auch das, was der Apostel in den oben angeführten Stellen über die Gnadenwahl sagt, durchaus dem christlichen Denken und Fühlen. Erscheint diese Lehre hier auch noch nicht in der wissenschaftlichen Durchführung, welche sie bei Augustinus und bei Calvin später erhalten hat, so ist es doch geradezu eine Albernheit leugnen zu wollen, daß in Kap. 8, 9, 10 und 11 des Römerbriefs bereits die wirkliche Prädestinationslehre vorgetragen wird. Heißt es doch Röm. 8, 29: „Die er aber vorher erwählt (Luther übersetzt: versehen) hat, die hat er auch vorherbestimmt, gleich zu sein dem Ebenbild seines Sohnes". Ferner 9, 11: „Ehe die Kinder (Esau und Jakob) geboren waren und weder Böses noch Gutes gethan hatten, ward, auf daß der göttliche Ratschluß der Erwählung bestände, nicht um der Werke (der beiden Brüder), sondern um des Berufenden (Gottes) willen, zu ihr (der Mutter Rebekka) gesagt: Der Größere soll dem Kleineren

dienen.“ Ferner Vers 15, 16: „Welchem ich (Gott) gnädig bin, dem bin ich gnädig, und welches ich mich erbarme, des erbarme ich mich.“ „So liegt,“ fügt Paulus hinzu, „es nun nicht an jemandes Wollen und Laufen (Streben), sondern an Gottes Erbarmen.“ Endlich Vers 10: „So erbarmet er sich nun, welches er will, und verstocket, welchen er will.“

Was bei diesen Stellen jedes schlicht und recht fühlende Menschenherz sofort empfindet, das empfindet auch die Jugend. Wer je einmal den Römerbrief mit gereifteren Schülern oder Schülerinnen durchgenommen hat, der wird den peinlichen Eindruck bemerkt haben, den insbesondere die von Esau und Jakob handelnde Stelle auf sie machte, und nicht weniger der Vers, welcher den Menschen mit einem toten, empfindungs- und rechtlosen Klumpen vergleicht, aus dem der Töpfer ein Faß zu Ehren, das andere zu Unehren zu verfertigen die Macht hat. Jedes Wort des Lehrers wäre auch verloren, welches bestätigen wollte, daß die Selbstthätigkeit des Menschen, den die Erziehung in Haus, Schule und Leben vor ernste und immer ernstere, edlere, heiligere Aufgaben stellt, dessen geistige Kräfte die heilige Schrift selbst ohne Unterlaß in den höchsten Dienst dieses und des zukünftigen Lebens ruft, gleichwohl vor Gott wertlos und nichtig sein soll; daß unser himmlischer Vater, der uns von Jugend auf als der gerechte, gütige, barmherzige, allliebende dargestellt wird, es vermöge, einen Teil seiner Erdenkinder ohne alle ihre Schuld zu verstocken und zu verdammen.

Hier hat der Lehrer einfach der Wahrheit die Ehre zu geben und einzugestehen, daß dem Apostel Paulus dasselbe widerfahren ist, was anderen Männern Gottes, Abraham, Moses, Samuel, David, Elias, selbst den Jüngern Jesu, Petrus an der Spitze, widerfahren ist, daß er sich nämlich geirrt hat. Er mache aber auch, sobald er mit seinen Schülern an diese Auseinandersetzungen des Apostels kommt, darauf aufmerksam, daß derselbe im weiteren Verlauf jene schreckliche Lehre mildert, ja in Wirklichkeit aufhebt, daß er zuletzt Röm. 11, 32 frohlockend der Überzeugung Ausdruck giebt, daß Gott sich aller erbarmt. Hat der Bibelunterricht in der Durchnahme der Apostelgeschichte, die von Kapitel 13 an fast nur von

dem Apostel Paulus handelt, seine Schuldigkeit gethan, dann steht das Ansehen dieses hochbegabten Mannes, dieses auserwählten Rüstzeuges Gottes, so fest gewurzelt in den Herzen, in der liebenden Bewunderung der Jugend, daß es seiner Verehrung kaum Abbruch thun kann, wenn man eingesteht, er habe in dem wohlgemeinten Eifer, seine Brüder, die Juden und Judenchristen mit dem von ihm verkündeten göttlichen Heilsplan zur Erlösung der Menschheit zu versöhnen, sich in der besprochenen Lehre zu weit führen lassen.

Es hat die Kirche, oder vielmehr die Diener am Wort, welche die kirchliche Lehre in ein festgeschlossenes System gebracht haben, vielfach Pauli Lehre über Christi Lehre gesetzt. Wir haben oben schon darauf hingewiesen, daß die in die Bekenntnisschriften der evangelischen Kirche aufgenommene paulinische Erbsündenlehre mit dem ganzen Lehren und Wirken des Erlösers nicht in Übereinstimmung zu bringen ist. Wir fügen jetzt hinzu, daß die evangelischen Bekenntnisschriften, indem sie ihre Grundgedanken vorzugsweise paulinischen Briefen entnehmen, einen allzu einseitigen Wert auf Christi Tod und Auferstehung legen, und daß infolgedessen der heilige Quell der von dem Herrn verkündigten Lehren, Ermahnungen, Tröstungen, Hoffnungen, das an erhebenden Zügen so reiche Leben Jesu mit seiner reinigenden, beseligenden, auch wohl erschütternden Vorbildlichkeit nicht zu seinem Recht kommt. Der Apostel Paulus redet fast nur von der Auferstehung Christi und von dessen vergossenem Blute im Gegensatz zum Erlöser selbst, der von beiden nur selten spricht und seinem künftigen Tod und seiner Todesbezwingung in keiner seiner Reden die dogmatische Bedeutung beilegt, welche die Kirchenlehre nach des Apostels Vorgang diesen beiden Ereignissen gegeben hat.

Es ist ferner zweifellos, daß der Einfluß der paulinischen Lehren und die Art, wie der Apostel sie in seinen Briefen vorträgt, dem gesamten christlichen Glauben eine einseitige Richtung auf das Fürwahrhalten gegeben hat, bei welchem das Herz und der Wille des Menschen zur Nebensache geworden sind; daß das Christentum sich unter den Händen klügelnder Gelehrten zu einem kunstreichen System einzelner Glaubens-

sätze gestaltet hat, in welchem die große Menge der nicht theologisch Gebildeten wie in einem Labyrinth herumirrt und in welchem möglicherweise selbst der Stifter unserer Religion, wenn er noch unter uns wandelte, sich schwer zurecht finden würde; daß dieses System seit Jahrhunderten eine despotische Herrschaft über die Geister in Anspruch nimmt, der Überzeugung und dem Gewissen Gewalt anzuthun sich nicht entblödet; daß es seine Träger seit Jahrhunderten streitsüchtig und lieblos gemacht und dem Geiste und den klar ausgesprochenen Lehren des Friedensfürsten entfremdet hat.

Diese Unduldsamkeit in der heutigen „rechtgläubigen Theologie" aber hat ganz besonders durch ihre Verbindung mit der Unnatürlichkeit und Vernunftwidrigkeit einiger ihrer Grundlehren die Mehrzahl der Gebildeten wie der Ungebildeten, weil sie in den durch jene Verbindung beherrschten Gottesdiensten keine Befriedigung ihrer religiösen Bedürfnisse empfängt, aus der Teilnahme am kirchlichen Leben herausgedrängt, und der Abfall wird von Jahr zu Jahr allgemeiner. Sollen dieselben zu den verlassenen Gottesdiensten zurückkehren, dann muß mit jenen Lehren gebrochen, dann muß in erster Linie das Christentum der Evangelien und von paulinischen Schriften derjenige Teil gelehrt und gepredigt werden, in welchem der Apostel die schönen Gebote der Eintracht und des Friedens und aller christlichen Tugenden in der ihm eigentümlichen eindringlichen, herzgewinnenden Sprache verkündigt, die im Lobgesang auf die Liebe im 13. Kapitel des ersten Korintherbriefes ihre herrlichsten Triumphe feiert.

Die hier gemachten Besserungs- und Rettungsvorschläge untergraben auch keineswegs, wie eine irrende, hinter der Zeit zurückgebliebene Theologie klagt, Hauptstützen des Christentums. Die vermeintlichen Hauptstützen, um die es sich hier handelt, hat der gesunde Menschenverstand der Menge und die fortgeschrittene Wissenschaft längst über den Haufen geworfen; der neue Most hat die alten Schläuche längst gesprengt; das Christentum aber steht noch unerschüttert, kaum bedroht da; und wenn man nach dem Worte des Herrn den Wert eines Baumes an seinen Früchten erkennen soll, dann braucht das der orthodoxen Dogmatik wenig gewogene Christentum der Gegenwart mit seinen reineren Sitten, mit

seinen zahllosen Wohlthätigkeits- und Rettungsanstalten, mit der Fülle seiner idealen Bestrebungen den Vergleich selbst mit dem Christentum der Reformation nicht zu fürchten, wo trotz der Herrschaft der Bekenntnisse, resp. des dogmatischen Paulinismus sogar in Wittenberg die Sittenverwilderung unter den Augen und zum schwersten Herzeleid Luthers ihr sündhaftes Wesen trieb.

Aber gerade weil mancher noch in dem Irrtum befangen ist, das Christentum stehe und falle mit den oben besprochenen Lehren, so muß schon die Schule darauf hindeuten, daß die Mannigfaltigkeit, der Reichtum christlicher Wahrheiten, welche die heilige Schrift uns darbietet, kaum als gemindert erscheint, wenn einzelne Behauptungen selbst des Apostels Paulus als Irrtümer erkannt werden; und gerade die Schule vermag bei ihrer vielfachen Beschäftigung mit den wichtigsten Büchern des alten und neuen Testamentes diesen beruhigenden Nachweis aufs überzeugendste zu führen. Und während gegenwärtig dem Erwachsenen, wenn ihm plötzlich Klarheit wird über die Unhaltbarkeit der oben gedachten paulinischen und Kirchenlehren, sein ganzer Glaube ins Schwanken geraten kann, wird künftig schon der Schüler bei einem verständig erteilten Religionsunterricht diese Krisis im vertrauten Verkehr mit der ihm zur lieben Freundin und Beraterin gewordenen heiligen Schrift und unter der besonnenen Leitung eines ebenso bibelfesten wie klardenkenden Religionslehrers ohne große innere Erschütterungen durchmachen, und der heiß zu ersehnende Friedensschluß zwischen Vernunft und Glauben, die beide von Gott kommen, wird sich in der gesamten Christenheit allmählich in aller Stille vollziehen.

Mit der Durchnahme der oben bezeichneten Kapitel des Römerbriefs wäre dann der Bibelunterricht derjenigen Schüler, welche ihre höhere Lehranstalt nach 6 jährigem Besuch verlassen — und diese bilden die überwiegende Mehrheit der den höheren und mittleren Lebenskreisen angehörenden heranwachsenden Jünglinge und Jungfrauen — zu Ende gebracht. Da die biblischen Bücher nicht zunächst für die Schule geschrieben sind, so kann auch in der Aufeinanderfolge derselben im Schulunterricht nur in beschränktem Maße die Regel „vom Leichteren zum Schwereren" zur Geltung kommen. Und in der That findet sich in demselben Buche nicht selten Leichtes und Schweres dicht bei einander. Unter diesen Um-

ständen wird der Repetitionsunterricht ganz besonders ein konzentrischer sein müssen, so daß die Erklärung beim ersten Durchlesen mancher Stellen nur andeutungsweise oder gar nicht gegeben, später aber rechtzeitig gewissenhaft nachgeholt wird.

Dieses stete Rückschauen auf das früher Dagewesene gestattet auch ein von Jahr zu Jahr sich mehrendes Vergleichen von Verwandtem, ein immer häufigeres Zusammenfassen von inhaltlich sich Ergänzendem. So die Geschichte von dem Hauptmann zu Kapernaum, welcher nach Matth. 8, 5 selbst für seinen kranken Knecht Heilung suchend zum Herrn kommt, für welchen dagegen Lukas 7, 3 die Ältesten des Volkes erscheinen, welcher endlich nach Joh. 4, 47, wo vermutlich ursprünglich dieselbe Geschichte erzählt wird, ein Königischer heißt, dessen Sohn, nicht Knecht, krank ist. So Matth. 9, 37. 38 und Joh. 4, 35, welche beide Stellen in verschiedenem Wortlaut von der Predigt und Ausbreitung des Wortes Gottes handeln. So Matth. 7, 7, wo der Herr den Seinigen das Beten ans Herz legt, und Matth. 6, 9—13, wo gesagt wird, was, und Matth. 26, 39—46, wo gesagt wird, wie gebetet werden soll, und Lukas 11, 5—8 und 18, 1—8, wo der Herr die Inständigkeit des Gebetes und das Nichtnachlassen in demselben empfiehlt. So Matth. 16, 16, wo Petrus von seinem Glauben an Christum freudig Zeugnis giebt, und Matth. 26, 70. 72. 74, wo er seinen Herrn dreimal verleugnet, und Joh. 21, 15—19, wo der letztere seinen Jünger mit der dreifachen Frage, ob er ihn lieb habe, ebenso zart wie eindringlich an seine dreimalige Verleugnung erinnert und dem reumütigen das verwirkte Hirtenamt zurückgiebt, und Apostelgesch. 2, wo Petrus furchtlos und des heiligen Geistes voll die große Pfingstrede hält, und Apostelgesch. 4, 19. 20 und 5, 29, wo der Apostel kühn die Verkündigung seines verklärten Herrn gegen dessen Widersacher verteidigt u. s. w.

Wie viel religiös oder kirchlich Wissenswertes im Bibelunterricht außer den notwendigen rein sachlichen Erklärungen und Betrachtungen noch mitgeteilt, oder gar dem Gedächtnis der Schüler eingeprägt werden kann, das hängt wesentlich mit von zwei Umständen ab. 1. Es wird mit Rücksicht auf die übrigen Unterrichtsgegenstände höherer Lehranstalten, welche alle eine gewisse Anzahl

wöchentlicher Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, unmöglich sein, dem ganzen Religionsunterricht deren mehr als zwei zu widmen. 2. Als vollkommen selbständiger Zweig des Religionsunterrichts tritt zum biblischen noch insbesondere der kirchengeschichtliche hinzu, welcher selbst bei der äußersten Beschränkung seines Unterrichtsstoffes mehrere Jahre hindurch die Zeit und Arbeitskraft der Schüler in nicht ganz geringem Grade in Anspruch nehmen muß. Aus diesen beiden Gründen sind Ausflüge in alle möglichen religiösen und kirchlichen Gebiete, wie sie die oben besprochenen „Erklärungen" des Lutherschen Katechismus auf diesem Gebiete empfehlen, im Bibelunterricht absolut unthunlich.

So werden in dem letzteren an den geeigneten Stellen die Schüler mit den einzelnen Festkreisen, nämlich dem Weihnachts-, dem Oster- und dem Pfingstkreis bekannt zu machen sein. Aber die Aufzählung der 6 Sonntage der Fastenzeit, Invocavit, Reminiscere ꝛc. und der Oster- oder Freudenzeit, Quasimodogeniti, Misericordias Domini ꝛc. und die Erklärung dieser lateinischen Namen aus den betreffenden Bibelsprüchen, und nun gar die Aufzählung der Marien- und Aposteltage, ferner aller sogenannten messianischen Weissagungen — Leimbach führt in seinem „Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht" deren 54 einzeln auf —, ferner der messianischen Vorbilder — 20 nach Leimbach — ist eine um so unstatthaftere Gedächtnisbelastung, als teils der religiös-sittliche Gewinn eines solchen Unterrichts der auf denselben aufgewendeten Zeit und Mühe auch nicht annähernd entspricht und sich infolge dessen schon bald die widerwärtigste Übersättigung einstellen muß, teils in der speziellen Frage, was im alten Testament in Wirklichkeit „messianisch" ist, unwissenschaftlicher Textauslegung und frommgeschäftiger Willkür Thür und Thor geöffnet ist.

Ferner führt Hollenberg in seinem sonst in mehrfacher Beziehung recht brauchbaren „Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht" die Namen der sämtlichen Könige des Reiches Juda und des Reiches Israel auf, und Leimbach fügt jedem Namen noch eine kürzere oder längere Notiz hinzu. Vorausgesetzt, daß es gelingt, der Jugend für alle diese Männer Interesse einzuflößen, daß sie an dem Heere der von ihnen begangenen Schandthaten nicht sehr schnell Ekel empfindet, und daß die Beschäftigung mit

dieser Musterkarte fast ausnahmslos nichtswürdiger sceptertragender Scheusale ihr nicht sittlichen Schaden statt Nutzen bringt, so häuft sich doch auch in diesen Geschichten wieder eine neue Gedächtnismasse zusammen, deren Bewältigung die Betreibung des belehrenden und erbauenden Bibelworts schwer beeinträchtigen muß. In der Schule können nur diejenigen Könige von Israel oder Juda Berücksichtigung finden, welche auf die Wirksamkeit hervorragender Propheten Einfluß ausgeübt haben, wie Ahab auf die des Elias, Hiskias auf die des Jesaias rc.

Auf dieselbe Gedächtnisbelastung kommt es hinaus, wenn die beiden eben genannten Hilfsbücher von den sämtlichen Schriften des alten und neuen Testamentes längere oder kürzere Inhaltsangaben und Kritiken bringen. Selbst wenn dieselben, wie das im Leimbachschen Buche vorausgesetzt wird, erst in den oberen Klassen höherer Lehranstalten durchgenommen werden, so ist doch auch hier weit Wichtigeres zu thun, abgesehen davon, daß solche Inhaltsangaben und Kritiken nicht gelesener Schriften, wie das bei ähnlichem Verfahren in dem litteraturgeschichtlichen Unterricht mit Recht allgemein getadelt wird, die Jugend zu oberflächlicher und vorlauter Aburteilerei verleitet.

Wenn zwei Theologen, die zugleich Schulmänner, ja Leiter höherer Lehranstalten sind, in so auffallender Weise verwechseln können, was dem gelehrten Bibelstudium und was der Schule gebührt; wenn sie sich so schwer irren können in dem, was ein vielbeschäftigter, insbesondere mit Memorierstoff fast überfütterter Schüler in diesem einen Lehrgegenstand überhaupt noch ertragen kann: dann darf man sich freilich nicht wundern, wenn Theologen, die nicht Schulmänner und mit dem inneren Leben einer höheren Lehranstalt deshalb weniger vertraut sind, fröhlich und wohlgemut Schulbücher für den Religionsunterricht schreiben und mit allem möglichen Inhalt füllen, als wenn in höheren Unterrichtsanstalten nur dieser eine Gegenstand getrieben würde.

Was der hier gegebene Lehrplan auf Seite 42 noch den 2, bezw. 3 Oberklassen 8-, bezw. 9klassiger höherer Lehranstalten für den Bibelunterricht auferlegt, wird nach denselben methodischen Grundsätzen durchgenommen, nur mit den durch die größere geistige Reife der Schüler geforderten Modifikationen. Wichtiger als das

ergänzende Neue ist die stete Auffrischung, Vertiefung, immer festere Aneignung des Alten. Auf das erstere könnte zur Not, auf das zweite unter keinen Umständen verzichtet werden.

3. Geographie von Palästina.

Dem Bibelunterricht muß die geographische Belehrung über das heilige Land stets zur Seite gehen. Alle Berge, Flüsse, Städte, Dörfer, zu welchen die biblischen Geschichten des alten wie des neuen Testamentes führen, müssen auf der Wandkarte sofort gezeigt und dem Gedächtnis der Jugend nach ihrer geographischen Lage eingeprägt werden. Als erstes Gerippe mag der Jordan mit seinen Seen und die Mittelmeergrenze dienen. Schon bei der Erzählung von der Einnahme des Landes unter Josua tritt die örtliche Bestimmung der 12 Stämme hinzu, die sofort auch zu den Provinzen Judäa, Samaria, Galiläa und linkes Jordanland zusammengefaßt werden können. Die Grenzen der Stämme brauchen nicht genau bezeichnet zu werden, wohl aber die der Provinzen. Es ist heutzutage nicht mehr möglich, bei jedem Ort den Stamm zu nennen, in welchem er liegt; über die Provinz, welcher er angehört, herrscht weniger Meinungsverschiedenheit. Es hat sich nun die Geographiekenntnis von Palästina mit der Kenntnis der auf einander folgenden biblischen Vorgänge allmählich zu erweitern. Aber es hieße den Schüler zerstreuen und den geschichtlichen Faden immer von neuem zerreißen, wenn man bei jedem Ort, Berg oder Fluß sofort einen eingehenden Bericht von allem geben wollte, was von ihm gesagt werden kann. Das muß dem systematischen Geographieunterricht von Palästina überlassen bleiben, der erst in den beiden oberen Stufen 6 klassiger höherer Lehranstalten zu betreiben ist, so daß also die mit Ablauf der Schulpflicht abgehenden Schüler sich mit jenen im Fortgang des Bibelunterrichts gegebenen geographischen Unterweisungen, also mit der Kenntnis vorzugsweise der Namen und der Lage begnügen müssen.

Palästina ist die Heimat unserer christlichen Religion; mit der Geographie dieses Landes muß der gebildete evangelische Christ deshalb ebenso bekannt sein, wie mit der seines politischen Vaterlandes. Selbst die jetzige Beschaffenheit desselben muß sein Interesse er=

wecken, wenn auch die Zeit, wo es die Wohnstätte des Volkes Gottes war und unser Heiland in demselben lebte und wirkte, zunächst zu berücksichtigen ist. Selbstverständlich müssen die hier zu sammelnden Kenntnisse immer zur biblischen oder zur Kirchengeschichte in Beziehung stehen; eine geographisch-wissenschaftliche Topographie des Landes kann die Schule nicht betreiben. Der bereits oben empfohlene Kellersche „Grundriß einer historischen Einleitung in die Bibel" trifft in der Stoffauswahl auch hier im ganzen das Richtige; auch in der großen Geographie (Handbuch der Geographie) von Daniel wird der Lehrer Brauchbares finden.

4. Die Kirchengeschichte.

Die Kirchengeschichte soll uns einerseits mit wichtigen Personen und Vorgängen, mit interessanten Verhältnissen und Zuständen bekannt machen, auf welche wir in der Betrachtung der Entstehung und Fortentwickelung des Reiches Gottes stoßen, soll hierdurch reinigend, belehrend, fördernd auf unseren ganzen inneren Menschen wirken, soll insbesondere zeigen, wie der von dem Erlöser verheißene Geist, trotz zeitweiligen Schwankens, Stillstandes, sogar Rückschritts in der Christenheit, die intellektuelle und sittliche Wahrheit zweifellos dem endlichen Siege entgegenführt; andererseits soll sie aus der Vergangenheit die Gegenwart erklären, soll die Berechtigung des Bestehenden im Lichte seiner Entstehung, der dabei in Betracht kommenden Zeitbildung und Zeitverhältnisse und der dabei thätig gewesenen Gesinnungen und Bestrebungen einer immer neuen Prüfung unterziehen.

Bietet sich der Schule somit hier ein geradezu ungeheures Lerngebiet dar, mit dem ein in den Tag hinein entworfener Unterrichtsplan und ein unbedachter Religionslehrer die Jugend aufs schlimmste überlasten, verwirren, betäuben kann, so wird sich auch in diesem Unterrichtszweig der Meister in der Beschränkung zeigen. Wie schon der gesamte Religionsunterricht sich nur als *einen* Lehrgegenstand betrachten darf, dem eine große Anzahl gleichfalls berechtigter Lehrgegenstände zur Seite steht, neben welchen er sich mit einem gewissen Maß der Arbeitszeit und der Arbeitskraft der Schüler begnügen muß, so darf der Lehrer der Kirchengeschichte nicht vergessen, daß er hier nur einen Teil des

Religionsunterrichts zu betreiben hat, der insbesondere dem Bibelunterricht keineswegs ebenbürtig ist, diesem also auch nirgend empfindlichen Abbruch thun darf.

Setzen wir voraus, daß die beiden untersten Klassen das durch Lukas ergänzte Evangelium nach Matthäus durchzunehmen, die Geschichte des alten Testamentes zu repetieren, eine Anzahl Kirchenlieder entweder im Gedächtnis aufzufrischen oder neu demselben einzuprägen, auch mit den wichtigsten Verfassern derselben Bekanntschaft zu machen oder zu pflegen haben, so findet sich hier für die Religionsstunden Beschäftigung die Fülle. Die Kirchengeschichte kann somit erst in Quarta beginnen. Für die Schüler nun, welche nach 2 Jahren mit abgelaufener Schulpflicht die Anstalt verlassen, um sich einem durchweg mehr mechanischen als geistigen Lebensberuf zu widmen und sich künftig in beschränkteren Bildungsverhältnissen zu bewegen, Schüler, die auf der Schule durchweg auch die minder begabten und minder wißbegierigen zu sein pflegen, müssen zwei Jahre biographischen Geschichtsunterrichts genügen, und selbst hier muß es mit dem Allerwichtigsten sein Bewenden haben. Wenn sie mit Polykarp, Antonius, Augustinus, Bonifazius, Gregor VII., Bernhard von Clairvaux, Joh. Huß, Luther, Zwingli, Calvin, Spener, Francke und Zinzendorf leidlich bekannt geworden sind, so ist das um so mehr ausreichend, als ein Teil dieser Männer gewissermaßen Typen sind für eine Reihe anderer hervorragender kirchlicher Persönlichkeiten, ihre Lebensgeschichte auch zugleich Zeitgeschichte ist, so daß diese Biographien ganz von selbst zu einem kurzen Abriß der Kirchengeschichte werden.

Anders steht es mit den Schülern, welche eine sechsklassige höhere Anstalt durchmachen oder in einer neunklassigen Schule bis zur Untersekunda vordringen. Diese bilden künftig den sogenannten mittleren Bürgerstand, den eigentlichen Träger der öffentlichen Meinung in Staat und Stadt, dem auch die den Ausschlag gebenden Wähler zu den gesetzgebenden Versammlungen angehören. Sie müssen auch in den heutzutage mehr als je zu hoher Wichtigkeit gelangten kirchenpolitischen Fragen sich ein Urteil bilden können und deshalb über das Wesen sowohl der römischen Hierarchie als des Protestantis-

mus, über deren Entstehung, Fortentwickelung und gegenwärtige Stellung in der Kulturwelt aufgeklärt sein. Über dieses alles aber giebt eben die Kirchengeschichte die sicherste Auskunft. Sie allein kann zum Beispiel nachweisen, wie das Papsttum, in früheren Jahrhunderten eine geschichtliche Notwendigkeit und in wild barbarischen Zeiten fast der einzige Hort und Schutz der Wissenschaft und Kunst und aller edleren Bestrebungen, in späteren Zeiten zu der eigentlichen Pflanzstätte geistiger Verdunkelung, zu einem an Haupt und Gliedern reformbedürftigen, ja religiös und sittlich tief gesunkenen und verkommenen Institut ausgeartet und gegenwärtig eine schwere Fessel fortstrebender Völker, eine ernste Gefahr ganz besonders für unser unter einem protestantischen Kaiserhause glücklich emporblühendes teueres deutsches Vaterland und seine innere und äußere Fortentwickelung ist. Die Kirchengeschichte, verbunden mit einem gesunden Bibelstudium, reißt auch der scheinfrommen, herrschsüchtigen, unchristlichen, unwissenden evangelischen Orthodoxie die trügerische Maske vom Angesicht, zeigt ihre vollständige Abirrung vom Geist der Reformation, vom Geist der heiligen Schrift, von den klarsten und bestimmtesten Lehren und Vorschriften unseres göttlichen Meisters, und teilt insbesondere über die Entstehung der von ihr vergötterten und nicht selten sündhafterweise selbst über das Wort Gottes gestellten Bekenntnisschriften manches Unerbauliche und Unerfreuliche mit.

Was unter diesen verschiedenen Gesichtspunkten die Kirchengeschichte der heranreifenden Schuljugend bringen muß, was sie aber, immer in Berücksichtigung der übrigen Lehrgegenstände und ihrer Forderungen an die Zeit und Arbeitskraft der Schüler, auch bringen und der Hauptsache nach einprägen kann, ist das Folgende: Die Ausbreitung des Christentums, sein Verhältnis zum römischen Staat; die großen Christenverfolgungen; kurze Berührung der an Übertreibungen und Erdichtungen wohl reichen Geschichte der Märtyrer — mit dem Martyrium der Blandina, Perpetua und Felicitas, dem Schumann in seiner „Kirchengeschichte in Lebensbildern“ sieben ganze Druckseiten widmet, mögen Schüler, welche für dergleichen grausame Spezialitäten Interesse haben, sich in häuslicher Lektüre bekannt machen —, Konstantin der Große, Chlod-

wig, Patrick, Augustinus (der Missionar), Kolumban, Gallus, Willibrord, Bonifacius, Karl der Große, Ansgar, Knut der Große, die Olafe, Methodius, der deutsche Ritterorden, König Stephan, Großfürst Wladimir. Von diesen allen nur das Bündigste! Keine Geschichtslügen! Konstantin der Große und Chlodwig waren trotz ihres Übertritts zum Christentum keineswegs Mustermenschen. Schattenseiten in der Gesinnung und Wirksamkeit des Bonifacius. Die Bekehrungen zum Christentum besonders in Deutschland vielfach bloß äußerlich.

Von den sogenannten apostolischen Vätern, deren Leben und Wirken Schumann in dem eben genannten Buche 33 große Druckseiten widmet, dürfen die Schüler kaum die Namen erfahren, wenn ihnen nicht weit Wichtigeres in der eng begrenzten Zeit vorenthalten werden soll. Auch mit den Namen der Apologeten ist Sparsamkeit zu üben; dagegen ist in kurzen Zügen mitzuteilen, was die Heiden dem Christentum vorwarfen, und wie jene dasselbe verteidigten. Von bedeutenden Kirchenlehrern und Kirchenvätern können nur Clemens Alexandrinus, Origines, Athanasius, Ambrosius, Joh. Chrysostomus und Augustinus näher betrachtet werden, und auch diese nur nach dem Allerwesentlichsten von ihrer Person und ihrem Leben. Basilius der Große, Gregor von Nyssa, Theodoret, Gregor von Nazianz, Ephräm der Syrer dürfen gar nicht berührt, Eusebius von Cäsarea nur als Vater der Kirchengeschichte und Hieronymus nur als Verfasser der Itala, der alten lateinischen Bibelübersetzung, aus der die jetzige katholische lateinische Bibel, die Vulgata entstanden ist, genannt werden. Ambrosius ist als Förderer des Kirchengesanges mit Gregor dem Großen und Martin Luther zusammenzustellen, und in der Darstellung seines Verhaltens gegen Kaiser Theodosius den Großen ist an den Propheten Nathan und König David, an Jesaias und die gleichzeitigen Könige zu erinnern.

Das Kapitel von den Lehrstreitigkeiten und von den sieben großen Konzilien ist eins der düstersten der ganzen Kirchengeschichte. Hier sind die Hauptgegensätze kurz und präzis herauszuheben und ihre eigentlichen Träger zu nennen; über die der Religion Jesu ganz unwürdige Art, wie man sich stritt, und wie die Hauptentscheidungen von dem noch nicht einmal durch die Taufe

ins Christentum aufgenommenen Kaiser Konstantin und seinen Nachfolgern ausgingen, ist kein trügerisches Schweigen zu beobachten, ebensowenig, wie später über das Dogmengezänke innerhalb der evangelischen Kirche gleich nach Luthers Tode. Hier lehrt die Kirchengeschichte mit erschütternder Sprache die Notwendigkeit, die fremde Überzeugung zu achten und Duldung zu üben. Sind beidemale gerade diejenigen die Zänker und Unruhstifter, die in erster Linie des Herrn neues Gebot der Liebe predigen und im eigenen Leben üben sollten, so darf der kirchengeschichtliche Unterricht dieses nicht verhüllen; trägt doch auch die Bibel kein Bedenken, von dem Verrat des Judas und der Verleugnung des Petrus zu erzählen, obgleich beide Apostel waren; tadelt doch auch der Apostel Paulus nach Gal. 2, 11—14 den letzteren öffentlich, daß er geheuchelt und dadurch Beunruhigung in die Gemeinde zu Antiochien gebracht habe.

Nicht Bekenntnisse, über die sich Christen je und je entzweit haben, sondern Geist, Leben, Eintracht, Frieden und alle menschlichen Tugenden hat der Herr verkündet und gefordert, das muß der Jugend immer wieder an positiven und negativen Beispielen in Erinnerung gebracht werden; so wird aus der Schule die Saat der Liebe in das Leben gestreut werden, daß selbst mancher streitbare Pfarrer vom konfessionellen Hader ab- und den Hirtenstab und den Ölzweig seine Freude sein läßt. Wie herrlich könnte besonders in unserer Zeit der nationalen, politischen und sozialen Entzweiung die Kirche ihre hohe Friedens- und Versöhnungsmission erfüllen, wenn nicht gerade der eifrigere Teil ihrer berufenen Vertreter sie selbst immer wieder zu einer „streitenden" im Sinne der Bekämpfung fremder Überzeugung und der Ächtung der Gewissensfreiheit machte.

In der Durchnahme der altchristlichen Sekten muß insbesondere auf die seltsame Vermischung von Heidentum und Christentum aufmerksam gemacht werden. Von den gnostischen Systemen ist nur das des Valentinus und der ihm nicht allzu fern stehenden Ophiten nach den Hauptzügen anzugeben und damit die biblische Darstellung des ersten Sündenfalls und des ersten Brudermords in Verbindung zu bringen. Von anderen Gnostikern dürfen nicht einmal die Namen genannt werden. Die Bedeutung Marcions für

die christliche Kirche liegt nicht in seinem Gnostizismus. Ähnlich ist in aller Kürze das christlich-zoroastersche System des Mani zu behandeln. Der Montanismus, Novatianismus und Donatismus sind zusammenzufassen und zu zeigen, wie die allen dreien gemeinsame Richtung auf kirchliche Absonderung mit Matth. 13, 24—30 im Widerspruch steht.

Bei der Nebeneinanderstellung der großen Bistümer Jerusalem, Antiochien, Alexandrien, Rom und Konstantinopel sind die Umstände anzugeben, welchen jedes derselben seine Bedeutung verdankt, und schließlich ist klar zu machen, warum unter allen Rom zuletzt den Vorrang einnehmen mußte. Von Päpsten sind die zu nennen, welche an Roms Größe wesentlich mitgearbeitet haben: Innocenz I., Leo I., Gregor I., Nikolaus I. und II., Gregor VII., Urban II., Alexander III., Innocentius III., Innocentius IV. Es ist sodann zu zeigen, wie mit Bonifazius VIII. der Niedergang des Papsttums begann, und wie seine Nachfolger denselben beschleunigten, unter ihnen insbesondere Clemens V., der Urheber des päpstlichen Schismas, die scheinklugen Päpste Martin V., Eugen VI. und Pius II., das Scheusal Alexander VI., der Kunstfreund und Religionsspötter Leo X. Die Bedeutung der Konzilien von Pisa, Konstanz und Basel ist klar ins Licht zu setzen.

Was das innere Leben der päpstlichen Kirche betrifft, so ist bei Behandlung der Abendmahlsstreitigkeiten zu wiederholen, was bei der Erklärung von Matth. 26, 26—28 über die verschiedenen Auffassungen dieser Stelle mitgeteilt worden ist, mit anderen Worten, es sind die katholische Transsubstantiationslehre, die Luthersche, Calvinsche und Zwinglische Abendmahlsauffassung vergleichend neben einander zu stellen. Es ist ferner auf den Umschwung hinzuweisen, der sich damals in der kirchlichen öffentlichen Meinung in dieser Lehre vollzog, indem Paschasius Radbertus mit seiner Brotverwandlungslehre zu Ende des 9. Jahrhunderts die ganze Kirche zur Gegnerin hatte, während in der 2. Hälfte des 11. Jahrhunderts, also nicht 200 Jahre später, dieselbe Lehre bereits zu so allgemeiner Geltung gekommen war, daß Berengar mit seiner Lehre vom geistigen Genuß Jesu beim Abendmahl auf einstimmigen Widerstand stieß. So sehr hatte das sinnliche Element und zugleich die Richtung auf das Geheimnisvolle und Wunderbare im

Gottesdienst bereits Boden gefaßt. Die Verfolgungen, die Berengar um seiner Lehre willen erfuhr, sind kurz anzudeuten; der Aufzählung der Gegner der beiden Männer bedarf es nicht. Ebenso brauchen auch bei dem Gottschalkschen Prädestinationsstreit um die Mitte des 9. Jahrhunderts die Namen der Gegner nicht genannt zu werden; wohl aber ist auf das, was Paulus (Römer 9—11), Augustinus und Calvin in dieser Beziehung lehrten, ausdrücklich hinzuweisen. Über das Wesen der Scholastik und Mystik bleibt es bei populären Andeutungen; Repräsentanten dieser beiden Richtungen zu nennen, wo doch die Zeit fehlt, in eines der von ihnen hinterlassenen Schriftwerke auch nur einen Blick zu thun, ist unrätlich.

Daß von Gregor dem Großen die Lehre vom Meßopfer und vom Fegfeuer, von Innocenz III. die Ohrenbeichte, die Hostienanbetung, das Fronleichnahmsfest herstammt, muß bei der Besprechung dieser Päpste mitgeteilt werden. Bei der Liturgie, den Prozessionen, den Festen, der Heiligenverehrung, dem Jubeljahr, der Inquisition, bei den Geißlern, Tänzern, den Domkapiteln, dem Baustil der Gotteshäuser, insbesondere bei dem tiefen sittlichen Verfall des Klerus ist nicht länger zu verweilen, als zum Verständnis aller dieser Dinge nötig ist. Nur ein Institut hat in der Kirche frühzeitig eine so hohe Bedeutung gewonnen und besitzt sie noch in dem Maße, daß die Kirchengeschichte nicht flüchtig über dasselbe hinweggehen darf: es ist das Mönchs- und Klosterwesen. Von dem Begründer desselben, dem Einsiedler Antonius, von dem Erbauer des ersten Klosters, Pachomius, von dem Säulenheiligen Simeon, von Benedikt von Nursia, der in seiner neuen Regel die Mönche dem frommen Müßiggang entreißt und sie mit Handarbeiten und Bücherabschreiben beschäftigt, von Cassiodor, welcher den Befähigten gelehrte Studien auferlegt, von der kolossalen Ausbreitung des Cluniacenser- und des Cistercienserordens, von den beiden Bettelmönchsorden mit ihren eigenartigen Stiftern Franz von Assisi und Dominicus von Osma, endlich von dem mächtigsten und einflußreichsten aller Orden, der schon der Reformationszeit angehörigen Gesellschaft Jesu mit ihrer teuflischen reservatio mentalis und ihren anderen Scheußlichkeiten, welche zuerst Pascal ans Licht gebracht hat, muß der Unterricht das Nötige ohne Übertreibung mitteilen.

Insbesondere muß die Schule dem letztgenannten Orden ihre ganze Aufmerksamkeit zuwenden. Es darf der denkenden Jugend nicht vorenthalten werden, daß seine Erziehungsanstalten (Internate) seiner Zeit zwar berühmt waren durch die Ordnung, durch das Maßhalten im Unterricht, durch die Pflege, die sie auch dem Leib ihrer Zöglinge angedeihen ließen, durch gesunde Kost, Reinlichkeit, Bewegung in freier Luft; daß sie aber die Aufpasserei und Angeberei hegten, die Familienliebe und Freundestreue, die Wahrhaftigkeit, jede Freude an idealen Gütern untergruben; daß es noch immer ein jesuitischer Grundsatz ist, der Zweck heilige die Mittel, und zur größeren Ehre Gottes, die aber dem Jesuitismus mit dem Nutzen der Kirche zusammenfällt, sei auch das Böse gestattet und geboten; daß dieser Grundsatz schon wiederholt zum Königsmord geführt; daß der Orden sich die Vernichtung des Protestantismus mit List oder Gewalt zur Hauptaufgabe gemacht hat; daß das Deutsche Reich mit seinem protestantischen Kaiserhaus sich deshalb seiner wie einer bösen Pest erwehren muß; daß die Ausweisung der Jesuiten vom deutschen Boden ein Akt der Selbsterhaltung war; daß angesichts all dieser Thatsachen die über religiösen Druck und über Verfolgung der katholischen Kirche jammernden Windhorstiaden als erlogen in sich selbst zerfallen; daß dieser Orden über 24 000 in einem langen Noviziat speziell auf ihre Klugheit und Brauchbarkeit geprüfte Mitglieder und über ungeheuere Geldmittel verfügt; daß seine Moral bereits die Gewissen zahlreicher höherer und niederer katholischer Geistlichen verwirrt hat, deren Aussagen und Versprechungen man nicht immer glauben darf, weil sie annehmen, daß sie in majorem Dei gloriam verschweigen, täuschen und lügen dürfen; daß der Orden endlich auf die Entschließungen der letzten Päpste aufs wesentlichste eingewirkt hat.

Der kirchengeschichtliche Unterricht muß bei der Darstellung dieses gemeinschädlichen Ordens etwas verweilen; die Jugend muß ihn kennen lernen, da der gebildeten Menschheit, zu welcher sie künftig mitgehören soll, die Aufgabe nicht erspart werden kann, diesen greulichsten Auswuchs des Freiheit und Liebe verkündenden Christentums, diese abscheulichste Fratze der Religion Jesu in schwerem, zähem Vernichtungs- und Vertilgungskampf aus dem

Leben der Völker und insonderheit unseres deutschen Vaterlandes verschwinden zu lassen. Nicht Protestanten und Katholiken stehen sich in unserer Zeit feindselig gegenüber. Die große Mehrheit der letzteren glaubt nicht daran, daß die ersteren ewiger Verdammnis verfallen sind, weil sie nicht der allein seligmachenden Kirche angehören. Auch über den Heiligendienst, über Reliquien, Prozessionen, selbst über das Rosenkranzgebet und die Beichte urteilen manche Katholiken freier, als es ihr Katechismus lehrt. Wenn die protestantische Kirche in ihrem Bekenntnis die Dogmatik des Römerbriefs nur durch die des Jakobusbriefs ergänzen wollte; wenn sie es nur laut ausspräche, daß ihr Glaube das sittliche Thun notwendig in sich schließt; wenn sie nur entschlossen davon abstände, das von Christo selbst geforderte Streben, auf Erden einen guten Wandel zu führen, mit dem Scheltwort Werkgerechtigkeit zu belegen: dann wäre ein friedliches, ja selbst freundliches Zusammengehen der beiden großen christlichen Gemeinschaften auf Grund einer gemeinsamen Sittenlehre, auf Grund auch der wesentlichen Lehren des Glaubens und unter völliger Freigebung gewissenhafter Überzeugung wie gelehrter Forschung sehr wohl möglich, und die geistigen Kräfte der beiden Konfessionen, die sich gegenwärtig in kirchlichem Hader gegenseitig lähmen und stören, könnten dann auf sämtlichen Kulturgebieten zum Heil des Einzelnen wie der ganzen Menschheit in gemeinsamer Arbeit thätig sein.

Dem wehrt einerseits die protestantische Orthodoxie, andererseits der Jesuitismus. Jene ist an sich unbedeutend, eine neue Scholastik ohne innere Kraft und wirklichen Gehalt, eine Scheinmacht, ohne Einfluß auf die Gebildeten der evangelischen Kirche, den Gemeinden meist fremd und unverständlich, nur von der Gunst der Herrscher ihr Dasein fristend, in ihr Nichts zurücksinkend, sobald ihr diese entzogen wird, deshalb ihr immer nur zeitweiliges Kirchenregiment wenigstens in jüngster Zeit mit Vorsicht übend, Aufsehen und öffentliches Ärgernis möglichst meidend.

Dem gegenüber ist der Jesuitenorden mit allen bösen Mächten und Kräften im Bund; jede zu seinen Zwecken gebrauchend, im Scheindienst Gottes Wahrhaftigkeit und Treue mit Füßen tretend, kein Recht, kein Versprechen achtend, vor keiner Gewaltthat zurück-

schreckend, blutige Religionskriege entzündend, auf Revolution und allgemeinen Umsturz der Dinge spekulierend: so ist er eine Gewalt, mit der nicht zu verhandeln ist, die zertreten, vernichtet werden muß. Das können aber Fürsten nicht, auch gesetzgebende Versammlungen nicht; nur eine Gewalt auf Erden kann diesen Drachen töten; das ist der gesunde Menschenverstand, der schlicht und recht nach den Thatsachen urteilt und Lüge als Lüge und Schandthat als Schandthat erkennt, auch wenn man sie mit religiösen Phrasen aufputzt. Kennt einmal jeder gebildete Protestant den Orden nach dem hier gegebenen oder einem ähnlichen dem Leben entnommenen Bilde; dringt diese Kenntnis, wie das gar nicht ausbleiben kann, von gebildeten Protestanten auch zu gebildeten Katholiken durch: dann wird das durch die Unwissenheit der Menge und den frommen Irrtum selbst von Urteilsfähigen groß und reich und mächtig gewordene, sich gotteslästerlich „Gesellschaft Jesu“ nennende Institut wie ein Kartenhaus zusammenstürzen, die Kluft zwischen den beiden Kirchen wird sich schließen und die Zeit nicht ferne sein, wo wenigstens in religiösen Dingen Friede auf Erden ist. Jene Kenntnis kann aber die Schule geben, und sie muß sie geben, da das Leben sie nur einzelnen und wie durch Zufall giebt; auch in diesem Punkt ist dann die Geschichte die Lehrmeisterin der Menschheit, ja die Retterin derselben aus den Umgarnungen der gefährlichsten Feindin aller Kultur und Civilisation.

Aus dem Mittelalter bleiben nunmehr noch die Vorläufer der Reformation, Petrus Waldus, Johann Wiclef, Johannes Huß (repetitorisch), Savonarola nach ihrer Bedeutung und Wirksamkeit kurz zu charakterisieren, um sodann der Bestrebungen und Ereignisse zu gedenken, die von einem neuen Geist der freien Forschung, von einem Drang zu kühnen Unternehmungen, von einem fröhlichen Kampf mit Unwissenheit und Roheit Kunde geben. Hierher gehört der Humanismus mit seinen Dunkelmänner-Briefen, hierher Männer wie Erasmus und Reuchlin, Kolumbus und Kopernikus, alle in ihrer Art Vorläufer der Reformation.

Aus der Reformationszeit kann eine Anzahl Personennamen, durch die der Jugend das Verständnis und die gedächtnismäßige Aneignung dieses hochwichtigen Abschnittes der Kirchengeschichte

schwierig gemacht wird, als unnütz oder gar schädlich ohne Bedenken weggelassen werden. Dagegen darf es hier nicht bei bloßer Aufzählung beispielsweise der drei Hauptschriften Luthers „An den christlichen Adel deutscher Nation“, „Babylonische Gefangenschaft der Kirche“ und „Von der Freiheit des Christenmenschen“ verbleiben, sondern es muß der Hauptinhalt dieser Schriften in voller Klarheit und Bestimmtheit, wenn auch in möglichster Kürze angegeben und gezeigt werden, wie in denselben die innere Entwickelung Luthers deutlich zu Tage tritt. Da die drei Reformatoren in der Quarta und Untertertia biographisch bereits durchgenommen worden sind, so können die Kernpunkte ihres Lebens und ihrer Lehre schneller zusammengefaßt und die ganze Reformation in ihren Hauptzügen ohne allzu großen Zeitaufwand zum geistigen Eigentum der Schüler gemacht werden.

Bei den nun folgenden Lehrstreitigkeiten sind die Begriffe „antinomistisch, synergistisch, kryptocalvinisch, Konkordienformel“, was auch bei nicht klassisch unterrichteten Schülern ganz wohl angeht, etymologisch zu geben, weil die Fragen, um die es sich hier handelt, in diesen Worten selbst schon ihre Erklärung finden. Diese Streitigkeiten sind ferner mit denen der ökumenischen Konzilien, auch in betreff der sündhaften Leidenschaftlichkeit, mit welcher sie ausgefochten wurden, in Parallele zu setzen. Dann ist übersichtlich der Weg der Reformation durch die europäischen Länder zu bezeichnen; bei der Kirchenverbesserung in England und Schottland darf der Unterricht etwas länger verweilen. Dann die Sekten der Mennoniten und Socinianer mit den ihnen eigenen Ansichten, resp. kirchlichen Sitten, der Pietismus, die Quäker, die Herrnhuter, die Aufklärerei und die Wöllnersche Reaktion, Schleiermacher, die Union, der Gustav-Adolfsverein, die Heidenmission, die Bibelgesellschaften, die innere Mission. Aus der Geschichte der katholischen Kirche das Tridentiner Konzil, die Aufhebung und Wiederherstellung des Jesuitenordens, die römische Kirche in ihrem Verhältnis zu den Reformen Kaiser Josefs II., zur französischen Revolution und zu Napoleon I., die Unfehlbarkeitslehre vom Jahre 1870, die gegenwärtige Stellung des Papsttums zu den Staaten, insbesondere zum Deutschen Reich.

5. Bibelkunde. Kirchenlied. Glaubenslehre.

Außer den hier besprochenen drei Hauptteilen des evangelischen Religionsunterrichts ist mit den Schülern noch das Nötigste aus der Bibelkunde, eine Anzahl Kirchenlieder, teilweise repetitorisch, endlich das Wichtigste aus der Glaubenslehre durchzunehmen. Von einem abgesonderten selbständigen Unterricht in diesen Dingen kann aber nicht die Rede sein; was hier der Jugend mitzuteilen ist, muß sich irgend einem der Hauptteile des Religionsunterrichts rechtzeitig anschließen. Eine sogenannte Einleitung in die beiden Testamente, in welcher über Entstehungszeit und Autorschaft von Büchern gesprochen wird, mit denen sich die biblische Lektüre gar nicht befassen kann, ist unzulässig. Eine Anzahl Kirchenlieder haben die Schüler schon aus der Mittelstufe der Volksschule in die höhere Lehranstalt mitgebracht; hier können neue besonders in denjenigen Unterrichtsstunden zum Memorieren aufgegeben werden, wo die laufenden Lehrstoffe mehr in der Schule verstanden, als in häuslicher Thätigkeit dem Gedächtnis eingeprägt werden müssen. Etwa 25 Kirchenlieder, die bis in die obersten Klassenstufen hinein rechtzeitig immer wieder in der Erinnerung aufzufrischen sind, muß der Schüler als bleibendes Eigentum mit sich ins Leben nehmen. In der Erklärung von Kirchenliedern ist weise Sparsamkeit zu üben. Eine umständliche katechetische Durchnahme kann bei der Verständlichkeit und Durchsichtigkeit der sogenannten Kernlieder, um die es sich hier ja allein handeln darf, leicht zur Verwässerung derselben führen; hier ist Vorsicht zu üben und nicht unnötig Zeit zu verschwenden.

Einer ausgedehnten Dogmatik bedarf es nicht; das Christentum ist weniger Glaubenslehre als Leben und That. Es ist gar nicht nötig, daß der Christ seine Dogmen an den Fingern herzählen kann; er soll vielmehr imstande sein, rechtzeitig das zu thun und zu lassen, was sein Meister und dessen Jünger ihn in beiderlei Beziehung lehren. Wenn es deutscher Gelehrsamkeit auch Bedürfnis ist, alles zu systematisieren, so hat doch die Schule, die einer fast übergroßen Anzahl an sie gestellter ernster Forderungen gerecht werden muß, für solchen Luxus keine Zeit. Eine sogenannte Symbolik sogar, mit spezieller Durchnahme der Augustana (Augsburgische Konfession), ist in einem Religions-

unterricht, dem nur eine eng begrenzte Zahl von Lehrstunden zur Verfügung steht — und an deren Vermehrung ist in Rücksicht auf andere wichtige Lehrgegenstände auch gar nicht zu denken —, wenn nicht die Beschäftigung mit dem Wort Gottes durch Menschenwerk eingeschränkt werden soll, zu betreiben ganz unmöglich. Die in einer höheren Lehranstalt allein zulässige Dogmatik muß sich aus einem richtig betriebenen Bibelunterricht ganz von selbst ergeben. Nehmen wir die Zusammenstellung der Gleichnisse Jesu nach dem eigentlichen Lehrzweck der einzelnen, wie sie beispielsweise Kehr (S. 53) gegeben hat; halten wir dieselbe mit den aus dem Johannisevangelium, aus den Psalmen, dem Römerbrief gewonnenen Lehrwahrheiten zusammen, und ordnen wir dieses alles nach Haupt- und Unterabteilungen an: so empfangen wir eine Dogmatik, welche 1. den Vorzug hat, in der heiligen Schrift ihre zweifellose Quelle zu haben, und 2. den weitern Vorzug, von den Schülern selbst mit Hilfe des Lehrers aufgefunden zu sein, so daß diese an ihr als an ihrem eigensten Werk um so größere Freude haben, sie aus demselben Grunde auch ihrem Gedächtnis um so fester werden einprägen können.

6. Schlußbetrachtung.

Der hier aufgestellte Lehrplan für den Religionsunterricht macht aus dem protestantischen Grundsatz, daß die Bibel selbst stets die Hauptquelle christlicher Belehrung sein muß, einem Grundsatze, bei welchem in unserer Kirche noch vielfach dem Worte die That fehlt, vollkommen Ernst. In der Kirchengeschichte vermeidet er leeres Namengeklingel und betont das, was insbesondere für die Gegenwart lehrreich ist.

Zum Vorwurf möchte demselben vielleicht gemacht werden, daß er an die Fassungskraft der Jugend nicht selten zu hohe Anforderungen stelle. Nun haben wir aber bereits ausdrücklich bemerkt, daß das, was in einer Klasse über das Verständnis der Schüler gehen könnte, hier ohne jedes Bedenken wegbleiben und auf späteren Klassen ohne Störung nachgeholt werden kann. Nur Schablonentum und Pedanterie können diesem Verfahren, das in sämtlichen Lehrgegenständen, insonderheit im fremdsprachlichen Grammatikunterricht eine zweifellose Notwendigkeit ist, widersprechen.

Ist Ordnung im Unterricht; werden solche Stellen durch einen wohl ausgearbeiteten Lehrplan von vorn herein der Klasse zugewiesen, in welche sie gehören: dann hat am Schlusse alles seine rechtzeitige Erledigung gefunden. Unter dieser Voraussetzung wird die Beschäftigung selbst der untersten Klasse mit dem Matthäus-Evangelium und mit dessen Ergänzung durch Lukas, das wird der erste Versuch lehren, auf keinerlei ernste Schwierigkeit stoßen, und der konzentrische Unterricht wird an dem hier zu Übergehenden schon, wo sich's gebührt, seine Schuldigkeit thun.

Dem hier aufgestellten Lehrplan für Kirchengeschichte könnte vielleicht der Vorwurf gemacht werden, daß er beispielsweise bei der Behandlung des altchristlichen und nachreformatorischen Dogmengezänkes, der Orthodoxie, des Jesuitismus, der römischen Hierarchie die Schüler allzufrühe in Dinge einweihe, die erst der Erwachsene wissen müsse. Dagegen wäre zunächst zu sagen, daß das, womit der Erwachsene nicht unbekannt sein darf, die Schule der Jugend mitteilen und zum Verständnis bringen muß, weil das spätere praktische Leben dazu keine oder nur ungenügende Gelegenheit mehr bietet. Ferner soll es zwar nicht gebilligt werden, daß beispielsweise in Frankreich acht- bis neunjährige Kinder für politische und kirchliche Zeitfragen interessiert werden und sich auch wirklich dafür interessieren. Aber in Deutschland haben wir das andere Extrem, daß selbst Gebildeten für das Verständnis hochwichtiger, Staat und Kirche in Aufregung, ja selbst in Gefahr bringender Bestrebungen die geistige Unterlage fehlt, die der Regel nach nur ein geordneter, verständiger Schulunterricht geben kann.

Dazu kommt dann die bekannte Neigung des kosmopolitischen Deutschen, sich möglichst immer mit dem Fernen geistig zu beschäftigen und das Nahe unbeachtet zu lassen. In die Geschichte von Athen und Sparta vergraben, könnte der eine oder andere gelehrte deutsche Professor plötzlich von der Nachricht überrascht werden, daß das Vaterland vor einem gefahrdrohenden Kriege steht. Von der Schule her vielleicht noch mit der solonischen und servischen Gesetzgebung bekannt, versteht manche gebildete deutsche Hausfrau nichts oder nur wenig von dem seit Jahren im Landtag und Reichstag die Gemüter leidenschaftlich er-

regenden Kulturkampf, oder vom Antisemitismus, oder von den sozialdemokratischen Agitationen. Das ist einfach lächerlich; das kann auch, zur allgemeinen Sitte geworden, sträflich, selbst gefährlich sein. Gehört zur Beseitigung eines Übels vor allem die Kenntnis desselben, dann muß diese auch erworben werden, und dieses selbstverständlich zu der Zeit und an dem Orte, wo der Mensch überhaupt seine Vorkenntnisse für ein gebildetes Dasein sammelt, also in der Schule. Wird man einmal den wichtigsten Erscheinungen, Bestrebungen, Kämpfen der Gegenwart die gebührende Aufmerksamkeit zuwenden, dann wird man auch an der Erörterung obiger und ähnlicher Fragen mit der Jugend kein Bedenken mehr finden, man wird sie sogar für notwendig, ja selbstverständlich ansehen; und auch wenn die eine oder andere Wahrnehmung oder Kunde den Schülern oder Schülerinnen Schmerz, Enttäuschung bringen oder ihr Verständnis auf harte Proben stellen sollte, so ist der jetzige Zustand doch zweifellos noch schlimmer, wo der Knabe und das Mädchen von wichtigen religiösen, politischen und sozialen Fragen, welche die Gegenwart beschäftigen, ja in ihren Tiefen bewegen, wenig oder nichts erfährt, und wo diese Unwissenheit, nunmehr auch den Erwachsenen anhaftend, dem Staat und der Kirche verhängnisvoll werden kann.

Es ist in unserer Zeit die Gewohnheit einer dem Studium, auch dem biblischen, abgeneigten Scheinfrömmigkeit geworden, der Wissenschaft als solcher das Brandmal der Irreligiosität auf die Stirne zu drücken. Das ist eine bequeme, aber sündhafte Art, sich eines überlegenen Gegners in den Augen der Urteilslosen zu erwehren. Unsere Glaubenslehre nennt unter den Arten, wie Gott sich den Menschen in seinem Wesen und seinen Eigenschaften offenbart, auch die durch die Natur, und die heilige Schrift alten und neuen Testamentes und eine Menge schöner Kirchenlieder erzählen uns, wie die Himmel des Ewigen Ehre rühmen. Wer hat aber dieser Offenbarungsart eine herrlichere Sprache geliehen, als die unserer orthodoxen Theologie so verhaßten mathematischen und Naturwissenschaften? Was kann von der Allmacht und Größe Gottes ein beredteres Zeugnis ablegen, als die von den letzteren festgestellte Thatsache, daß unser Erdball mit einem Körperinhalt von mehr als 2000 Millionen

Kubikmeilen und mit einem Gewicht, das nach Billionen von Zentnern zählt, mit der Schnelligkeit von 4 Meilen in der Sekunde, also mit der sechzigfachen Raschheit der Büchsenkugel durch den Weltenraum eilt? daß dieser Planet, dessen Ausdehnung und Schwere dem Laienverstand absolut unfaßbar ist, doch nur ein Stäubchen ist im Vergleich mit den Billionen von Sternkolossen, die das Weltgebäude bilden? daß die Entfernung der Fixsterne von einander sich nach Billionen von Meilen ermißt? daß das Licht der letzten unserm bewaffneten Auge noch sichtbaren Himmelskörper 80000 Jahre braucht, um auf unserer Erde erblickt zu werden? Auf diese Größenverhältnisse, von denen die gesamte heilige Schrift uns keine Andeutung giebt, hinweisend, ruft gerade die Wissenschaft uns mit Donnerstimme zu: „Fallet nieder vor dem Schöpfer und Erhalter einer solchen Welt! Groß ist der Herr." Mit welchem Blicke mag aber der, welcher dieses alles durch sein „Es werde" aus dem Nichts hervorgerufen hat und mit seinen allmächtigen Händen trägt, auf das religiöse Gezänke hinabschauen, das auf dem Stäubchen im Weltall, Erde genannt, besteht, so lange hier eine selbstsüchtige, meist unwissende, aber auf ihr von oben her Inspiriertsein sich berufende Priesterschaft die Menschengeister zu knechten sucht!

So sagt ferner die heilige Schrift selber: „Prüfet alles; das Gute behaltet", und weiset damit der menschlichen Vernunft und deren erleuchtetster Tochter, der Wissenschaft, die Mitentscheidung zu, was wir glauben und wie wir handeln sollen. So haben diese beiden denn schon seit Jahrhunderten die Texte auch der Bibel von Entstellung und Fälschung gesäubert, sind mit stets wachsender Kenntnis der Ursprachen, mit stets geschärften Denkgesetzen, mit immer gemehrter Kraft des Ahnens und Fassens immer tiefer in den Sinn der heiligen Schriften hinabgestiegen, haben eine Menge scheinfrommer Vorurteile verscheucht und die wahrhafte Gottesoffenbarung immer klarer und schöner aus menschlicher Verhüllung und Verdunkelung erstehen lassen.

Von dem aber, was Vernunft und Wissenschaft unter dem zweifellosen Walten Gottes auch an dem Buch der Bücher berichtigt, aus ihm entfernt, in ihm ergänzt haben, muß das Wesentliche auch der Schule und

durch sie dem Volk zur Kenntnis gebracht werden; auch dieses soll ja der von Christo verheißene Geist in alle Wahrheit leiten. Die Wahrheit kann und darf ihm nicht Schaden bringen; sonst bedürfte das Reich Gottes zu seinem Bestehen der Täuschung und der Lüge. In Wirklichkeit hat die Jugend es ohne Nachteil für ihre Frömmigkeit ertragen, daß man ihr die sechs Schöpfungstage als eben so viele Schöpfungsperioden und die Versuchung Jesu in der Wüste als einen innern Vorgang erklärte. Sie hält die Bibel immer noch hoch, obgleich ihr die in derselben vorkommenden Widersprüche nicht unbekannt geblieben sind. Sie wird es auch überwinden, wenn selbst einige Lehren des alten und des neuen Testamentes gemildert oder ganz beseitigt werden müssen. Am wenigsten aber wird sie mit der großen Mehrheit der evangelischen Christen Anstoß daran nehmen, daß die Unfehlbarkeit der sog. Bekenntnisschriften, von denen sogar mancher Gebildete wenig weiß und um die er sich deshalb auch wenig kümmert, erschüttert ist. Ja, von den fundamentalen Umgestaltungen, welche sich in unserer Zeit — das muß selbst der Kurzsichtigste wahrnehmen — in der Kirche vorbereiten, kann und darf die Schule nicht unberührt bleiben; und wenn das hier und da Aufregung geben sollte, dann tragen diejenigen die Schuld, die seit Jahrhunderten eine ruhige, religiös kirchliche Entwickelung der Menschheit gewaltsam bekämpfen und verlangen, daß die Satzungen von Männern, die vor vierhundert Jahren eine Reform des entarteten Christentums vorgenommen haben, die heutige Kirche hindern sollen, die gegenwärtig notwendige, nicht minder in die Tiefe gehende Umgestaltung an sich selbst zu vollziehen.

Über die Notwendigkeit, Art und Ausdehnung dieser letzteren müssen aber ernste, gewissenhafte Studien wesentlich mit entscheiden, vor allen das Studium der Geschichte, das Studium des Menschengeistes, das Studium des geschriebenen Gotteswortes. Wer an diesen Studien sich nicht mitbeteiligen kann und will — und wie sieht es mit manchem unserer Geistlichen in dieser Beziehung aus? — auf dessen Stimme darf auch nicht geachtet werden in den hier zu Tage tretenden Fragen; ein gründlicher, vorurteilsfreier, erleuchteter Bibelforscher wiegt Hunderte von Pastoren auf, die sich diesen Forschungen bequem entziehen und sich

in blindem Eifer für die Herrschaft religiösen Menschenwerks erhitzen. Insonderheit muß jeder der Männer geistlichen und weltlichen Standes, welche über die in Kirche und Schule vorzunehmenden, die Verehrung Gottes betreffenden Einrichtungen in erster Linie zu entscheiden haben, das gründlichste und unbefangenste Studium der oben genannten wissenschaftlichen Gebiete sich zur heiligen Pflicht machen. Hier ist die Verantwortlichkeit so groß, wie das Unheil, das falsche Maßnahmen anrichten können.

II.
Die deutsche Sprache.

Zweck und Ziel des deutschen Sprachunterrichts ist Sprachverständnis, Besitzergreifung der vorhandenen Sprachschätze, und Sprachfertigkeit. Das erstere ist die Fähigkeit, das gesprochene oder das geschriebene Wort in uns aufzunehmen, das letztere die Kunst, richtig und schön zu sprechen und zu schreiben. Dem Zwecke des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit dient — hier mehr, dort weniger — der ganze Schulunterricht, wenn er in rechter Weise gegeben wird; alle Unterrichtsstunden, die fremdsprachlichen allerdings in beschränkterem Maße, sollen zugleich deutsche Sprachstunden sein; und wenn der Schüler in sämtlichen Lehrgegenständen dem Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben die geistige Kraft widmet, über die er auf seiner Klassenstufe und in dem dermaligen Stande seiner geistigen Reife verfügt, und wenn der Lehrer nicht bloß seine spezielle Unterrichtsaufgabe, sondern zugleich auch diese vier Übungen jederzeit pflichtschuldigst im Auge behält, bezw. jede derselben rechtzeitig ins Auge faßt, was seinem Fachunterricht selbst nur zu gute kommen kann, dann muß der deutsche Sprachunterricht an dem gesamten Schulunterricht die allerwirksamste Unterstützung finden. Wie dringend nötig das aber auch ist, das wird die nähere Betrachtung der ungeheuern Masse positiver Lernstoffe zeigen, welche der deutsche Sprachunterricht zu bewältigen hat, und zu deren Bearbeitung und Einprägung ihm mit Rücksicht auf andere hochwichtige Lehrgegenstände doch nur eine beschränkte Zahl von Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt werden kann.

Nun bedarf es kaum der Bemerkung, daß der Lese-Unterricht und die Beschäftigung mit den deutschen Sprachschätzen in der Praxis zusammenfallen. Die letztere wird teils unterstützt, teils

ergänzt von dem Unterricht der deutschen Poetik und in der deutschen Litteraturgeschichte. Mit den meisten Unterdisziplinen des deutschen Sprachunterrichts steht endlich in engster Beziehung die deutsche Grammatik. Somit wird uns im Nachfolgenden beschäftigen: 1. die Lektüre, 2. die Poetik, 3. die Litteraturgeschichte, 4. der Schreibunterricht, und zwar a) das Schön- und das Schnellschreiben, b) das Rechtschreiben mit der Interpunktion, c) der Aufsatz, 5. die Grammatik.

1. Der Lektüre-Unterricht.

a) Der Stoff.

Nach den Allgemeinen Bestimmungen für die Volksschule ist das Ziel des Leseunterrichts auf der Mittelstufe die Befähigung der Kinder, „ganze Sprachstücke in gebundener und ungebundener Rede, in deutscher und lateinischer Schrift ohne Anstoß und sinnrichtig zu lesen“. Nehmen wir an, daß dieses Ziel beim Übergang der Kinder aus der durchlaufenen Mittelstufe der Volksschule in die unterste Klasse der höhern Lehranstalt, die weiter unten näher zu besprechende Reform des Lese-Unterrichts vorausgesetzt, im ganzen erreicht ist, so bleibt in der letztern noch das ausdrucksvolle und schöne Lesen zu erstreben. Wenn schon diese Fertigkeit mit Sicherheit nur an Lesestoffen errungen werden kann, welche ein ausdrucksvolles und schönes Lesen nicht bloß ermöglichen, sondern dasselbe verlangen, zu demselben stimmen, so begegnet sich bei der Auswahl der Lesestücke dieses Interesse mit dem andern, daß an der Beschäftigung mit denselben der Geist der Jugend nach den drei Vermögen des Verstandes, des Gefühls und des Willens sich bilde und nähre, daß sie es wert sind, durch das Gedächtnis dem Inhalt oder selbst dem Wortlaut nach zum bleibenden Eigentum der Schüler gemacht zu werden.

Was unter allen diesen Gesichtspunkten für die Jugend ausgewählt werden soll, das muß selbstverständlich zu allererst den Reifestand derselben berücksichtigen; es muß für die besondere Klassenstufe passen, für die es bestimmt ist. Mit Sekundanern Märchen und mit Sextanern Schillers und Goethes Xenien zu lesen, würde gleich verkehrt sein. Ferner kann das Beste langweilen und zuletzt abstoßen, wenn es immer wiederkehrt; das Interesse

beruht wesentlich mit auf dem Wechsel. Demnach muß der Lektürestoff ein mannigfaltiger sein; Prosa und Poesie und in beiden die verschiedensten Formen und Gattungen müssen einander ablösen. Endlich darf die Lektürestunde zwar und soll sogar aus den verschiedenen Unterrichtsgebieten, aus der Geographie, Geschichte, Naturlehre, Naturbeschreibung Mustergültiges bringen; sie darf aber diesen Lehrgegenständen nicht Handlangerdienste leisten wollen, darf nicht mit dem Anspruch fachwissenschaftlicher Belehrung auftreten; sondern die Lesestoffe müssen auch hier so ausgewählt sein, daß das Auffassen, Durcharbeiten, Einprägen wesentlich ein geistiges Genießen, jede Lektürestunde im Sinne der Jugend eine „schöne“ Stunde wird.

Daß der Lektüre-Unterricht den verschiedensten geistigen Gebieten das Beste und Schönste als Lesestoff entnehmen soll, erklärt sofort die Notwendigkeit eines das Aufgefundene zusammenfassenden Lesebuches. Die Zahl der vorhandenen Lesebücher ist Legion; es wäre eine interessante statistische Untersuchung, welchen Prozentsatz sie unter den 2000 jedes Jahr, also beinahe 6 jeden Tag, in Deutschland neu erscheinenden Schriften bilden. Da zur Ausarbeitung eines guten Lesebuches nicht bloß eine ausgebreitete Bekanntschaft mit der gesamten deutschen Litteratur, sondern ein genaues Wissen um das, was der Jugend speziell im Lektüre-Unterricht nach den oben genannten Gesichtspunkten notthut, also ein Wissen gehört, wie es nur ein langjähriger praktischer Schuldienst, eine langjährige Beschäftigung gerade in diesem Unterrichtsgebiet geben kann, diese Voraussetzungen aber gewiß nur bei einem Teil der Verfasser von Lesebüchern zutreffen, so muß unter den zahllosen vorhandenen Lesebüchern viel Mittel-, ja schlechte Ware sein, welche, wo sie im Gebrauch ist, wenig Nutzen schafft.

Was die Zusammenstellung eines zweckentsprechenden Lesebuchs zunächst schwierig macht, das ist die ungeheuere Menge und Fülle dessen, was sich zur Auswahl eignet. Könnten doch die Schriften Schillers allein ganze Jahre hindurch dem Lektüre-Unterricht die schönsten Stoffe darbieten. Und wie groß ist die Zahl der übrigen Männer, aus deren Schöpfungen die Jugend die schönste Unter-

haltung und die nützlichste, ja segensreichste Belehrung zu gleicher Zeit gewinnen kann! Muß somit jeder Autor gerade die Berücksichtigung finden, die ihm im Hinblick auf die übrigen werden darf; muß selbst auf zweifellos Gutes verzichtet werden, wenn es noch Besseres giebt; mit andern Worten, gilt es sowohl unter den Schriftstellern wie unter ihren Werken mit klügstem Bedacht zu wählen: so stehen wir sofort vor der schwierigen Frage, welche Erwägungen hier zu entscheiden haben. Schon über die Frage, in welchem Verhältnis die Prosastoffe dem äußern Umfang nach zu den Poesiestoffen stehen müssen, herrscht selbst unter Fachmännern Meinungsverschiedenheit.

Was nun zunächst diese letztere Frage betrifft, so wird das eigentliche Lesen, wenigstens auf den unteren Klassenstufen, ohne Zweifel an der Prosalektüre am fruchtbarsten und wirksamsten geübt. Einerseits bedarf die Prosa der Regel nach weit weniger der Sacherklärung, als die Poesie, und der Lese-Unterricht kann deshalb in jener weit größere Massen bewältigen als in dieser; andererseits aber liefert die Prosa sich breiter ergehende Sätze, reichere und verschlungenere Konstruktionen, und auch diese muß der Schüler bemeistern lernen. Aus diesen Gründen gehört die Prosalektüre besonders dahin, wo das verständnis- und ausdrucksvolle Lesen noch am meisten beharrlicher Übung bedarf, also auf die untern Klassenstufen höherer Lehranstalten, und erst nach oben zu kann sie mit dem Wachstum dieser Fertigkeit eine allmähliche Einschränkung erfahren. Freilich muß darauf gesehen werden, daß die gegebenen Prosastoffe zur Entfaltung einer innigen, warmen, lebendigen Vortragsweise auch Gelegenheit geben, und in dieser Beziehung zeigt das eine oder andere selbst gute Lesebuch bedenkliche Lücken.

Die Prosalektüre hat sich vor weibischer Sentimentalität und Überschwenglichkeit, vor süßlich religiöser Empfindelei, vor allzukluger Erspähung des „Fingers Gottes“ in der Geschichte der Einzelmenschen und der Völker, vor krankhafter Erregung der Spannung zu hüten. Belehrende und erhebende Lebenszüge bringe man, wenn man die Wahl hat, lieber von bekannten Persönlichkeiten, von hervorragenden Fürsten, Gelehrten, Künstlern (Karl und

Friedrich der Große, Kaiser Joseph II., Gellert, Stein ꝛc.) als von sonst unbekannten Menschen; sie behalten sich so besser und vervollständigen bereits gegebene Lebensbilder. Gesunde geistige Kost bieten noch zoologische und botanische Charakteristiken, Mitteilungen aus der Physik und Astronomie, aus der Länder- und Völkerkunde. Ausführliche Schilderungen politisch-vaterländischer Verhältnisse und ins Einzelne gehende Schlachtenberichte, welchen beiden Ph. Wackernagel im 3. Teil seines „Deutschen Lesebuches" über 40 große Druckseiten gewidmet hat, gehören zur häuslichen Unterhaltung der sich für solche Spezialitäten besonders interessierenden Schüler; in der Schule werden sie die auf dieselben verwandte Zeit wohl kaum lohnen. Um vor der einseitigen Beschäftigung mit gewissen Lektürestoffen auf Kosten der übrigen bewahrt zu werden, thut der Lehrer wohl, möglichst regelmäßig unter den im Inhaltsverzeichnis unterschiedenen Gebieten zu wechseln. Freilich sind auch diese Unterscheidungen nicht immer mit besonderem Geschick getroffen. Zu den besseren gehören die des Wirthschen Lesebuchs; der 5. Teil desselben bringt nachstehende Reihenfolge: 1. Gemütsleben, 2. Sittliches Leben, 3. Religiöses Leben, 4. Deutsches Land, 5. Deutsches Volk und deutsche Sitte, 6. Deutsche Sage und Geschichte, 7. Deutsche Natur, 8. Aus dem Gebiete der Kunst, 9. Aus der weiten Welt, 10. Alte Sage und Geschichte, 11. Aus der griechischen und römischen Mythologie. Diese Übersicht umfaßt zugleich auch die Poesie.

In der Beschäftigung mit der Poesie kommt der Lektüre-Unterricht erst zu seiner eigentlichen Blüte. Leichtere Stoffe, wie dichterische Erzählungen, Fabeln, kindlich gehaltene Balladen, Parabeln, Paramythien, einfache Stimmungs- und volkstümliche Lieder, Sprichwörter können und müssen schon in den unteren Klassen, in welche sie besonders nach ihrem Inhalt gehören, neben der Prosa hergehen. Wo die Poesie allmählich einen höheren Aufschwung nimmt, wo sie mehr und mehr im Pomp dichterischer Sprache, in tiefsinnigen oder glänzenden Tropen, in der Mannigfaltigkeit der metrischen Form erscheint, wo sie sich endlich zum großartigen, breit angelegten Kunstwerk gestaltet, da haben je nach Maßgabe der Schwierigkeit die mittleren und oberen Klassen sich in ihre Pflege zu teilen. Es beginnt also dieser gehobene

Poesie-Unterricht in Quarta etwa mit leichteren Balladen Schillers, Bürgers und Uhlands, um nach und nach zu schwierigeren Stücken dieser Dichtungsgattung, zu den Freiheitsgesängen und zu anderer gesunder Lyrik, weiter zu Lessings „Minna" und Schillers „Tell", auch zum Goetheschen Epos „Hermann und Dorothea" fortzuschreiten und auf den obersten Klassenstufen der Ober-Bürgerschulen, der Gymnasien und der Ober-Mädchenschulen mit den philosophischen Gedichten Schillers, mit den schwierigeren Dramen des letzteren, mit Goethes „Iphigenie" und „Tasso", mit Klopstocks Oden, nicht weniger aber mit der Repetition und tieferen Erfassung der hervorragendsten früher durchgenommenen Lesestoffe den Abschluß zu machen.

So nehmen die schon mit Ablauf der Schulpflicht von der Anstalt scheidenden Schüler das Volkstümlichste aus den Werken unserer hervorragenden deutschen Sänger, die aus der obersten Klasse sechsjähriger Anstalten abgehenden außerdem Dichtungen wie die Glocke, ja das populärste Drama Schillers und Lessings, auch Goethes unsterbliches Epos ins Lebens mit, und die schwierigsten, nur ernstem Studium in ihrer ganzen Schönheit und Tiefe sich erschließenden Schöpfungen des deutschen Genius bleiben den obersten Klassen 8- oder 9jähriger Lehranstalten zur Bewältigung aufgespart. Selbstverständlich macht auf den mittleren Klassenstufen das Lesebuch zeitweilig, auf den oberen so gut wie ganz den Spezialausgaben größerer Werke Platz. Diese Spezialausgaben müssen aber insofern wirkliche Schulausgaben sein, als sie 1. einen großen, dem Auge wohlthuenden Druck, 2. einen hinreichend breiten Rand zur Aufnahme wichtiger vom Lehrer gegebener Notizen haben, und als endlich 3. alle sittlich anstößigen Stellen aus dem Texte entfernt sind. Der Sachkenner wird sofort wissen, worauf hiermit beispielsweise in Lessings „Minna von Barnhelm" und in Goethes „Hermann und Dorothea" hingedeutet werden soll.

In der hier gegebenen Verteilung der Lektürestoffe auf die verschiedenen Klassenstufen ist die Frage, was im Lektüre-Unterricht nicht behandelt werden darf, indirekt schon beantwortet. Da nämlich die Litteraturschätze der deutschen Sprache geradezu gewaltig sind, da andererseits die dem Lektüre-Unterricht zu widmende Zeit eine sowohl durch die übrigen Lehrgegenstände

als auch die übrigen Zweige des deutschen Unterrichts selbst beschränkte ist, so muß sogar Schönes und Bedeutendes sich durch noch Schöneres und noch Bedeutenderes verdrängen lassen. Zu jenem gehören u. a. auch die größeren und kleineren Gesänge aus der ersten Dichtungsblütezeit. Nicht allein darf an die Lektüre beispielsweise des Nibelungenliedes in der Ursprache, wenn Bedeutenderes und Nützlicheres nicht notleiden soll, selbst auf den oberen Klassen höherer Lehranstalten gar nicht gedacht werden; dergleichen Studien, welche doch nie über die Stümperei hinauskommen, erzeugen bei den Schülern und Schülerinnen auch mehr Dünkel als gesundes Wissen und müssen deshalb geradezu als unverantwortliche Zeit- und Kraftverschwendung angesehen werden; sondern das Nibelungenlied, die Gudrun und sämtliche mittelhochdeutsche Kunstepen sind selbst in guter Übersetzung nur in ganz beschränktem Sinne für den Schulunterricht geeignet.

Fricke sagt in seiner vielfach vortrefflichen „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ bei Besprechung des Nibelungenliedes auf Seite 336: „Die Nibelungencharaktere dürften unserer Jugend meist nur als abschreckendes Beispiel dienen“. Er weist dabei auf „die düstere, mordlustige, hoffärtige Brunhilde; die falsche, ebenfalls hoffärtige, rachsüchtige Kriemhild; den elenden, feigen, unselbständigen, undankbaren Gunther; den diabolischen, nur feudal tugendhaften Hagen“ hin. „Siegfrieds Aussage,“ so fährt er fort, „er sei Gunthers Dienstmann, ist eine schwerwiegende Lüge; seine Versicherung, er habe Kriemhilden den Ausgang des Brautkampfes nicht verraten, feige Umgehung der Wahrheit; und daß er seine Gattin, ihrer (und seiner) Plauderhaftigkeit wegen, „durchbläut“, zeugt von niedriger, unmännlicher Gesinnung, dem wehrlosen Weibe gegenüber; kurz, rechnet man das alles mit den sinnlich aufregenden Szenen in Gunthers und Etzels Brautgemach zusammen, so wird man den Ausspruch: „„Das Nibelungenlied ist eher alles, als eine Jugend- und Schullektüre,““ nicht zu hart finden.“ Weiter heißt es S. 341: „Es (das Nibelungenlied) ist mit den alten Holzschnitzereien zu vergleichen, deren Einförmigkeit und Steifheit zu ihrer Zeit nicht auffallen konnten, und die man jetzt historisch verehrt, obgleich sich ein Perikles und Phidias, könnten sie dieselben sehen, von solchen

Kunstversuchen der Barbaren entsetzt abwenden würden. Von Naturwahrheit und Individualität findet sich in den Nibelungen kaum eine Spur. Wenn die Helden ausziehen, wird z. B. ihre Ausrüstung, ihre Kleidung mit ermüdender Weitschweifigkeit erzählt, aber stets in nichtssagenden, allgemeinen Ausdrücken; ihre Schilde waren „schwere unde breit“, ihre Rosse „schoene“, ihre Geräte „Goldes rôt“, ihr Gewand von „roteneme golde“; sie führten „scharfe Speere und lange Schwerter“, und diese Beschreibung kehrt überall wieder. Von Siegfrieds Speer wird zwar einmal individueller gesagt, er sei „zweier spannen“ breit gewesen, aber da vernichtet die Übertreibung jede Anschaulichkeit noch schlimmer als die Allgemeinheit es thun könnte.“

Denkt Fricke von der Naturwahrheit und den Individualitäten des Nibelungenliedes auch allzu gering, so sind doch die übrigen diesem Epos gemachten Vorwürfe nicht leicht zu widerlegen und fallen deshalb gegen die Beschäftigung mit demselben in der Lektürestunde entschieden ins Gewicht. Da dem Werk seine große Bedeutung in anderer Beziehung gleichwohl nicht bestritten werden kann, so hat sich die Litteraturgeschichtsstunde mit demselben zu beschäftigen und seinen wirklichen Wert unter möglichst reichlicher Vorführung charakteristischer Stellen näher zu bezeichnen. Ähnlich verhält es sich mit den übrigen größeren und kleineren Schöpfungen der ersten Dichtungsblütezeit, die zweifellos manches Interessante, manche Schönheiten darbieten, deren Ausdehnung aber ihre Vorzüge weit überragt, und die in Anbetracht der dem Lektüre-Unterricht nur mäßig zugewiesenen Zeit nicht mehr als eine etwas ausführlichere Behandlung in dem Litteraturgeschichts-Unterricht beanspruchen können. In dieses Schicksal müssen sich sogar die Lieder Walthers von der Vogelweide finden.

Auch an die Lektüre rein wissenschaftlicher Prosawerke, wie Lessings „Laokoon“ und „Abhandlungen über die Fabel“, Schillers philosophische Aufsätze u. dgl., darf gar nicht gedacht werden. Für diese Dinge wird sich selbst die Mehrheit der Gymnasialprimaner oder der Schülerinnen der obersten Klasse der Lehrerinnen-Seminarien nicht erwärmen können. Diese teilweise spröden Denkstoffe verschlingen, wenn sie vollständig

verstanden und das Ganze zum wirklichen geistigen Besitztum der Schüler gemacht werden soll, eine Zeitmenge, die mit dem aus solchen Studien errungenen Bildungsgewinn in dem schreiendsten Mißverhältnis steht; solche Lektüre ist angesichts so vieler herrlicher Dichtungen, die aus Zeitmangel unberührt bleiben müssen, eine Versündigung an der Jugend.*)

b) Die Methode.

Über das in der Prosalektüre einzuschlagende Verfahren können wir uns kurz fassen. So lange es sich hier wenigstens teilweise noch um das sinnrichtige, verständnisvolle Lesen handelt, müssen die darauf zielenden Übungen möglichst ununterbrochen vor sich gehen. Man lasse recht oft im Chore lesen; nicht allein, daß das Chorlesen alle Schüler zugleich in der hier zu betreibenden Thätigkeit beschäftigt; es befördert auch die Ruhe, die oft dringend nötige Langsamkeit des Lesens, giebt durch die schärfere Unterscheidung zwischen hoch und tief der Betonung immer von neuem die sicheren Grundlagen und unentbehrlichen Voraussetzungen und läßt auch die Unterscheidungszeichen mehr zu ihrem Rechte kommen, als das Einzellesen dies zu thun pflegt. Schlecht oder mittelmäßig gelesene Stellen müssen, besonders wo wichtige Betonungsfälle vorliegen, ein- oder, wenn das nicht zweifellos genügt, mehreremal wiederholt werden; aber nur diese. Die Wiederholung gelungener, weil leichter Sätze ist, wie die Wiederholung leichter und richtig gespielter Stellen beim Üben auf einem Musikinstrument, Zeitverschwendung. Das Verständnis des Inhalts ist für die eigentlichen Leseübungen nur

*) Daß den Lehrern, welchen der deutsche Unterricht übertragen ist, die genannten Werke nicht unbekannt sein dürfen, versteht sich von selbst. Nur ein genaues Studium von Lessings Fabellehre gerade seitens unserer Lehrer kann beispielsweise den selbst durch wissenschaftliche Werke sich fortpflanzenden Irrtum endlich beseitigen, daß der in der Fabel und in der Parabel „einen allgemeinen Satz“ darstellende „besondere Fall“ in jener „Wirklichkeit“, in dieser nur „Möglichkeit“ sei, eine Unterscheidung, die allerdings von Lessing selbst gemacht worden ist, bei der er aber an die Parabel als eigentümliche Dichtungsart, wie sie besonders durch Herder zu hohen Ehren gelangte, gar nicht gedacht hat. In der Parabel als Dichtungsart ist der „besondere Fall“, wie der Leser sofort erkennen wird, nicht weniger „Wirklichkeit“ als in der Fabel.

Mittel zum Zweck. Bekanntschaft mit guten und schönen Prosawerken kann hier, wie schon oben bemerkt, nur unter der Voraussetzung gleichzeitig gesucht werden, daß diese keiner zeitraubenden Interpretationen bedürfen; spärliche Sprach- und Sacherklärungen müssen hier genügen. Das Ganze wird in kurzer Besprechung in seine Teile zerlegt, von jedem der Grundgedanke in knappen Worten angegeben, und dann sofort zur Fassung der Gesamtinhaltsangabe geschritten. Diese Thätigkeiten dürfen gewissermaßen nur die Pausen in den Leseübungen ausfüllen, wenn es mit den letzteren Ernst sein soll.

Anders steht es mit denjenigen Prosastücken, welche vorzugsweise um ihres Inhaltes willen gelesen werden, und mit der Gedichtlektüre. Das Verständnis, die Aneignung der vorliegenden Stoffe ist hier Selbstzweck; der wohl durchdachte, gefühlvolle, schöne Vortrag ist nur ein Teil der Gesamtaufgabe, kann auch erst aus einer allseitigen, eingehenden Betrachtung und Behandlung des Kunstwerks erblühen. Über das unterrichtliche Verfahren bei der Durchnahme von Lektürewerken findet sich in Kehrs „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke", in welchem Buche eine Anzahl Lehrproben gegeben sind, auf Seite 1—18 manches Beherzigenswerte. Noch Brauchbareres für die praktische Schularbeit findet der Lehrer in der Einleitung zu der vorzüglichen Sammlung von Gedichterklärungen, welche Rudolf Dietlein, Woldemar Dietlein, Richard Gosche und Friedrich Polack als gemeinsame Arbeit unter dem Titel „Aus deutschen Lesebüchern", herausgegeben haben.

Hier werden, nicht ganz unähnlich den fünf „formalen Stufen" Zillers, vier psychologische Stufen unterschieden, und zwar: 1. die der Vorbereitung, 2. die der Unmittelbarkeit, 3. die der Vertiefung und 4. die der Verwertung. Die erste Stufe, die der Vorbereitung, hat den Geist des Schülers zur Aufnahme des Darzubietenden instand zu setzen, hat Sorge zu tragen, daß sich das gegebene Neue naturgemäß an das vorhandene Alte anschließe, hat Schwierigkeiten, die schon das erste Vorlesen des neuen Gedichtes in unbekannten Worten oder in schwierigen Konstruktionen bringen würde, durch kurze, aber treffende Erklärungen im voraus zu beseitigen 2c. Die zweite Stufe,

die der Unmittelbarkeit, läßt den Lehrer die Dichtung zunächst möglichst verständlich und ausdrucksvoll vorlesen; dann lesen bessere Schüler das Stück noch einmal und zwar einen Abschnitt nach dem andern vor; der Lehrer fragt dabei nach dem Inhalt und giebt knappe Wort- und Sacherklärungen. Endlich wird das Ganze eingelesen, wobei auch das Chorlesen nicht fehlen darf. Die dritte Stufe, die Vertiefung, fragt nach dem Ort und der Zeit der Handlung, giebt eine Charakteristik der Personen nach ihren Eigenschaften und Thätigkeiten, legt den Gedankengang, die Gliederung und die Tendenz der Dichtung dar und behandelt endlich die Schönheiten und Eigentümlichkeiten der Form. Die vierte Stufe, die Verwertung, sucht aus dem Gelesenen für Verstand, Gemüt und Willen der Schüler Gewinn zu ziehen, forscht nach Bekanntem und Verwandtem, stellt Vergleiche an, treibt Rede- und Stilübungen und schließt mit dem Memorieren und Recitieren.

Diese Gedichterklärungen, sowie das oben erwähnte Kehrsche Buch, auch „die deutschen Musterstücke" von Wunderlich u. a. sind zwar zunächst für die Volksschule bestimmt, können aber der Hauptsache nach auch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten gebraucht werden. Für die letzteren von vorn herein verfaßt, für den Unterricht in denselben auch warm zu empfehlen sind u. a. die „ausgewählten deutschen Dichtungen" von Leimbach und die „Erläuterungen deutscher Dichtungen" von Gude, in welchen beiden aber eine stereotyp wiederkehrende Aufeinanderfolge von Erklärungsstufen sich nicht findet.

Während nun alle diese Erläuterungswerke am Schlusse jeder Besprechung und gewissermaßen als Frucht derselben eine oder mehrere von den Schülern anzufertigende schriftliche Arbeiten ins Auge fassen, schließen die genannten Hilfsbücher von Kehr und Wunderlich außerdem noch orthographische, grammatische und Redeübungen in den Rahmen des Lektüre-Unterrichts ein. Das ist auch nicht zu tadeln. In städtischen, wie in ländlichen Volksschulen ist das Lesebuch schon aus pekuniären Gründen ein Hauptträger des gesamten Unterrichts, so daß diese sogenannte anlehnende Methode des orthographischen, grammatischen und Sprachunterrichts sich hier ganz naturgemäß ergiebt. Ferner ist die Unterhaltungssprache der Schüler besonders

der Volksschule unter sich und zu Hause mit ihren Angehörigen der Regel nach eine solche, daß der Schulunterricht mit unerbittlicher Konsequenz auf recht häufiges und andauerndes Reden in reinem Hochdeutsch dringen muß, wenn jene nicht später in wenn auch nur vorübergehendem geschäftlichem oder dienstlichem Verkehr mit Gebildeten durch ihre Sprache Anstoß geben oder sogar ganz unverstanden bleiben sollen. So muß auch der Orthographie- und der Interpunktions-Unterricht bei Schülern, die längstens bis zum 14. Jahre auf der Schule ausharren und dabei zum großen Teil wohl eine schwerfällige, für höhere Interessen nur mühsam zu erwärmende Masse bilden, sich doppelt bestreben, seinen Zweck zu erfüllen, wenn künftig beispielsweise die Rechnungen der Handwerker oder irgend welche in ihren Beruf einschlagenden schriftlichen Aufzeichnungen verständlich und nicht geradezu lächerlich erscheinen sollen. Auch kann die Volksschule, die keine fremden Sprachen zu treiben hat, dem deutschen Unterricht eine so große Anzahl von Lehrstunden widmen, daß, selbst wenn die geistige Besitzergreifung deutscher Litteraturschätze zu ihrem vollen Rechte kommt, für die eben genannten Übungen dennoch die genügende Zeit vorhanden ist. Ähnlich steht es mit der Grammatik.

Ganz anders liegt die Sache in höheren Lehranstalten. Das Hochdeutsch als solches bedarf hier nur ausnahmsweise besonderer Übungen; die weniger gefüllten Klassen und das durchweg lernfähigere Schülermaterial erleichtern auch die Erlernung der Orthographie und der Grammatik, so daß der deutsche Sprachunterricht mit einer bedeutend geringeren Lehrstundenzahl auskommen kann, als in der Volksschule. Von dieser beschränkten Anzahl muß aber der Hauptteil nunmehr der Lektüre und den in ihren Diensten stehenden oder ihr nahe verwandten Unterrichtszweigen möglichst unverkürzt gewidmet werden, wenn es auf diesen an herrlichem Bildungsstoff so reichen Gebieten nicht bei schwachen Anfängen verbleiben soll.

So ist es schon ein Abirren von dem, was in dem Lektüre-Unterricht vor allem notthut, wenn man nach Durchnahme jedes Gedichtes den stereotypen Vortrag desselben in Prosa von den Schülern fordert. Nur da, wo das Verständnis des Gedichtes eine solche Umwandlung wirklich fordert oder da, wo der Lehrer sich nur so überzeugen kann, daß

es das geistige Eigentum derselben geworden ist, oder, wie wir später sehen werden, im Dienst des Aufsatzes ist sie zulässig; handwerksmäßig durchgeführt, kann diese Übung zur Verflachung, zur Verwässerung, selbst zur Entweihung werden. Auch mit dem „Erweitern" und dem „Variieren" von Lehrgedichten, mit dem „Finden" neuer Fabeln, das kein geringerer als Lessing selbst empfiehlt, soll man weise Sparsamkeit üben. Zunächst weiß noch lange nicht jeder Lehrer seine Zöglinge zu dergleichen geistiger Gymnastik anzuleiten; in solchem Falle kommt dann entweder blühender Unsinn zu Tage oder bleierne Langeweile lagert sich über der Klasse. Welchen Zeitaufwand erfordern ferner solche Exercitien, in welchen die Schüler, die vor allem empfangen sollen, schon zum Schaffen angehalten werden! Freilich konnte Lessing der lernenden Jugend noch die Fabelproduktion auferlegen; denn die damaligen Schulen betrieben nicht die Hälfte der Lehrgegenstände, mit denen sich die unsrigen zu beschäftigen haben. Auch hatte Lessing zu der Zeit, wo er seine „Abhandlungen über die Fabel" schrieb, noch keins seiner großen Dramen verfaßt; er konnte damals nicht ahnen, welche ungeheueren Litteraturschätze die Heroen der neueren Dichtungsblütezeit, zu denen er selbst gehören sollte, und die Menge der gleichzeitigen und der nachfolgenden schaffenden Geister den deutschen Schulen der kommenden Jahrhunderte zur Besitzergreifung darbieten würden, denen gegenüber das Produzieren der Schüler auf einem Gebiete trockener Verständigkeit geradezu den Eindruck des Kläglichen machen muß.

Ähnlich steht es mit der Behandlung des Sprichworts. Wir besitzen in demselben einen Litteraturschatz von unbeschreiblichem Werte. Aus des Volkes Verstand und Gemüt erzeugt, voll Tiefe, Weisheit und Klugheit, dabei voll Ehrlichkeit und Treue, freimütig bis zur Keckheit, und doch wieder vorsichtig und besonnen, in seiner meist schlagenden Kürze immer den Nagel auf den Kopf treffend, so kann es für das Volk wieder der herrlichste Quell der Belehrung auf allen Gebieten des Denkens, Fühlens und Wollens sein, ein Freund im schönsten Sinne des Worts, ein in seinen Hilfsmitteln unerschöpflicher Ratgeber, ein Pädagog von Gottes Gnaden. Der Deutsche, der aus allem Edlen und Guten möglichst sofort einen Lehrgegenstand macht, hat

auch eine schulmäßige Behandlung des Sprichworts erfunden. Er gruppiert nach Tugenden, die hier gelobt, nach Lastern und Fehlern, die dort getadelt werden, nach der Beziehung auf Gott, Mensch und Tier, nach der innern Verwandtschaft; er sucht parallele Gedanken auf in Fabeln, Parabeln, in der Bibel, in den Werken unserer Dichter und Weisen! Ganz schöne Übungen, wenn die Schule nur nicht noch viele andere hochwichtige Dinge zu treiben hätte. Wie auf höheren Lehranstalten die Verhältnisse jetzt liegen, so wird es wohl sein Bewenden dabei haben müssen, daß man jedes Jahr eine Anzahl ohne viel Erklärung verständlicher Sprichwörter lernen läßt, und daß man Übungen dieser Art nur dann anstellt, wenn sich im deutschen Unterricht oder auch in anderen Lehrstunden besonders günstige Gelegenheiten für dieselben darbieten, so daß kein zu schweres Zeitopfer gefordert wird.

Auch das Rätsel, das schon in der altdeutschen Mythologie auftritt, im Mittelalter das Zusammensein der Menschen geistig würzte und in unserer Zeit wieder zu wohlverdienten Ehren gekommen ist, kann von der Schule nicht mehr beanspruchen, als daß sie die einzelnen Arten desselben benennt, erklärt und an Beispielen darstellt. Die Pflege dieser das Nachdenken übenden und nicht selten fröhlich unterhaltenden Dichtungsart muß der stillen häuslichen Muße oder der Geselligkeit überlassen bleiben.

Es ist überhaupt zu wünschen, daß die Lektürestunde den Schülern von den Denkanstrengungen der übrigen Lehrstunden etwas Ausspannung gönne, daß sie mehr eine Stunde der Freude und geistigen Genießens, als eine neue harte Arbeitsstunde sei. Dieser Fabel-, Sprichwort- und Rätsel-Unterricht aber fügt zu der in der Schule schon fast übermäßig geübten Kopfthätigkeit neue ausschließliche Kopfarbeiten hinzu.

Wir stehen hier vor einer wichtigen pädagogisch-psychologischen Erwägung. Sollen nämlich die drei geistigen Vermögen im Menschen sich gegenseitig, wie das naturgemäß ist, das Gleichgewicht halten, so ist es nicht rätlich, dem Teil der Lehrpoesie, welcher nur die Klugheit ins Auge faßt, im Lektüre-Unterricht eine zu ausgedehnte Pflege zu widmen. Für die Ausbildung des Verstandes

sorgen andere Lehrgegenstände, in erster Linie die Mathematik, das Rechnen, die Naturwissenschaften, die fremden Sprachen, eine Unzahl von Denkoperationen selbst im deutschen Sprachunterricht bereits mehr als zur Genüge. Dem gegenüber thut es dringend not, daß unsere Jugend in der Kenntnis unserer deutschen Litteraturschätze vor allem gesunde Nahrung für ihr Gemüt und kräftige Impulse für ihren Willen empfängt. Wer einmal genau ermißt, wie viel Zeit die oben besagte „schulmäßige Behandlung" der Fabel, des Sprichworts und des Rätsels verschlingen kann, wie kärglich bei einem solchen an sich ja immerhin bildenden, aber von der eigentlichen Sache abirrenden Unterricht die Ausbeute an wirklicher Bekanntschaft mit unseren deutschen Dichtern und mit ihren den ganzen Menschen innerlich reinigenden und veredelnden größeren und kleineren Schöpfungen ist, der wird zugeben, daß jener „schulmäßigen Behandlung", wenn sie auch nicht ganz aus dem Unterricht verschwinden soll, doch möglichst enge Schranken gezogen werden müssen.

Wie Schönes bei einem Lektüre-Unterricht zu Tage tritt, der in der Wahl der Lesestücke zum Besten greift und sich liebend in die Sache versenkt, das mögen die nachstehenden Proben zeigen.

1. Der gute Kamerad. Von Uhland.

Erklärt von Kehr.

Das Gedicht hat ebensoviel Strophen als Teile. Das Ganze stellt uns den Sieg der Pflicht über die Neigung dar, und zwar so, daß in der ersten Strophe von der treuen Freundschaft zweier Kameraden die Rede ist, die zweite uns den Schmerz des Abschiedes schildert und die dritte uns den Trost des zurückgebliebenen Freundes zu Gemüte führt. Das Lied ist kurz, einfach, aber ergreifend. Es hat keine rührenden Redensarten und keine wortreichen Schilderungen, denn es besteht fast aus lauter Hauptsätzen; aber es verrät ein inniges und tiefes Gemüt und ist deshalb geeignet, unser Interesse in hohem Grade wachzurufen.

In der ersten Strophe wird uns ein Krieger erzählend vorgeführt, welcher im Kreise seiner Familie, vielleicht in einer stillen Abendstunde, sich der Erlebnisse seiner Jugend erinnert. Er beginnt seine Erzählung mit den Worten: „Ich hatt' einen Kameraden, einen bessern find'st du nit." An dem „nit" hört man, daß der Erzähler ein ehemaliger schwäbischer Soldat, also ein Landsmann des Dichters ist. An dem Lobe, das der treue Schwabe seinem Freunde zollt, merkt man die

Liebe, die er ihm noch bis heute bewahrt hat. Wie das Auge der Liebe die schönen Eigenschaften des Geliebten immer im vergrößerten Maßstabe sieht, so ist's auch hier der Fall; darum nennt er seinen Kameraden den „besten" und versichert, daß es einen bessern überhaupt nicht gebe. Nachdem der Erzähler des besten aller Kameraden liebend gedacht hat, führt er uns ohne weitere Umschweife sofort in den Anfang einer Schlacht hinein. Die Trommel wirbelt und giebt den Kämpfern das Zeichen zum Angriffe. Vergessen sind damit alle persönlichen Interessen, zurückgedrängt alle friedlichen Rücksichten; denn nur dem Kampf gilt die Aufmerksamkeit, und nur der Sieg fesselt das Interesse. Aber dennoch ist's so schön, den treuen Kameraden, der an seiner Seite geht, neben sich zu wissen und mit ihm in gleichem Schritt und Tritt zu gehen. Damit soll nicht allein gesagt sein, daß beide den schweren Gang mit der Festigkeit gut geschulter Soldaten gehen, sondern daß auch beide von dem gleichen Eifer für Kampf und Sieg erfüllt sind, daß beide also ein Herz und eine Seele sind. Die erste Strophe stellt uns demnach die treue Freundschaft zweier Kriegskameraden dar.

Str. 2. Die zweite beschreibt uns die Trennung der beiden. Eine Kugel kommt geflogen. „Gilt's mir oder gilt es dir?" So fragt der treue Kamerad seinen Nebenmann in besorgter Liebe. Wo sich zwei von Herzen lieb haben, wo sie zwei Seelen und ein Gedanke, zwei Herzen und ein Schlag sind, da bangt dem einen für das Leben des anderen ebenso, als wenn es sein eigenes wäre. Daher die bange Frage: „Gilt's mir oder gilt es dir?" Aber in das Gefühl der Bangigkeit mischt sich der tröstende Glaube an eine höhere Macht; denn der Erzähler sagt nicht: Gilt sie (d. h. die kommende Kugel) mir oder dir? sondern das unpersönliche „es" deutet darauf hin, daß das Ziel einer jeden Kugel von einem höheren Etwas bestimmt wird, und daß es Gott, der Herr, ist, der das Ende eines jeden Menschenlebens bestimmt. Der, welcher die Kanonen richtet, faßt im Schlachtengetümmel nicht den einzelnen Soldaten ins Auge, ein Höherer vielmehr bestimmt, wessen Leben die Kugel ein Ende machen soll. Das ist die schöne und sinnige Bedeutung der Frage: „Gilt's mir oder gilt es dir?" Doch kaum ist die bange Frage über die Lippen, so erfolgt auch sofort die Antwort: „Ihn hat es weggerissen", ihn hat das Schicksal zu Boden gestreckt, ihn hat das blitzschnell kommende Geschick getroffen. Der Freund ist gefallen und liegt dem Freunde vor den Füßen. Wenn dem Erzähler ein Glied seines Körpers abgenommen worden wäre, so würde ihm das bedeutende Schmerzen verursacht haben; aber nicht geringer ist der Schmerz um den sterbenden Freund, der zu seinen Füßen liegt, „als wär's ein Stück von mir". Wie wäre es möglich, die Liebe und den Schmerz schöner und stärker darzustellen, als durch diesen Vergleich?

Str. 3. Auch in dem letzten Todeskampfe vergißt der treue Kamerad den Freund nicht. Er will ihm die Hand reichen zum letzten Händedruck, zum Abschiede für immerdar. Aber in diesem Augenblick tritt der Konflikt zwischen Liebe und der Pflicht ein, denn der strenge Kriegsdienst und die Pflicht gegen das Vaterland fordern Zurückdrängung aller anderen Rücksichten. Wie ihm auch das Herz in der Brust schlagen und der Schmerz des Abschieds seine Seele zerreißen mag, der Überlebende muß sein Gewehr laden und muß sich und dem „guten" Kameraden die letzte Befriedigung des Herzens versagen. Glücklicherweise giebt es in diesem Kampfe der Liebe und der Pflicht, in diesem Konflikt zwischen dem Freunde und dem Vaterlande einen Trost, nämlich das Bewußtsein, daß die Freundestreue durch den Tod nicht aufgehoben wird, und daß sich Liebende auch im ewigen Leben verbunden bleiben. Aber wie die echte Liebe nicht viel von ihrem Schmerze redet, so macht auch die echte Treue nicht viel Aufhebens mit dem Troste. Der zurückbleibende Freund macht darum keine großartigen Versprechungen, sondert kleidet seinen Trost in die Form einer Bitte ein und spricht mit wehmütigem, aber glaubensstarkem Herzen: „Bleib du im ew'gen Leben mein guter Kamerad." Dort sehen wir uns wieder. Dort, wo es keinen Krieg und keine Schlachten giebt, kennt man auch keine Trennung und keinen Abschied. Die dritte Strophe enthält also den Trost und die Hoffnung auf ein einstiges Vereinigtwerden in einer bessern Welt.

2. Aus der Jugendzeit. Von Fr. Rückert.

Erklärt von Fr. Polack. (Aus deutschen Lesebüchern, III. Band.)

1. Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit
Klingt ein Lied mir immerdar;
O wie liegt so weit, o wie liegt so weit,
Was mein einst war.

2. Was die Schwalbe sang, was die Schwalbe sang,
Die den Herbst und Frühling bringt,
Ob das Dorf entlang, ob das Dorf entlang
Das jetzt noch klingt?

3. „Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
Waren Kisten und Kasten schwer;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer."

4. O du Kindermund, o du Kindermund,
Unbewußter Weisheit froh,
Vogelsprachekund, vogelsprachekund
Wie Salomo!

5. O du Heimatflur, o du Heimatflur,
Laß zu deinem heil'gen Raum
Mich noch einmal nur, mich noch einmal nur
Entfliehn im Traum!

6. Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
War die Welt mir voll so sehr;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer.

7. Wohl die Schwalbe kehrt, wohl die Schwalbe kehrt,
Und der leere Kasten schwoll;
Ist das Herz geleert, ist das Herz geleert,
Wird's nie mehr voll.

8. Keine Schwalbe bringt, keine Schwalbe bringt
Dir zurück, wonach du weinst;
Doch die Schwalbe singt, doch die Schwalbe singt
Im Dorf wie einst:

9. „Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
Waren Kisten und Kasten schwer;
Als ich wiederkam, als ich wiederkam,
War alles leer!“

I. **Vorbereitung** und dann **Vortrag.** Im Herbst gedenkt man wehmütig des Frühlings, und im Alter erinnert man sich sehnsüchtig der Jugend. Je ärmer die Gegenwart wird, desto lieber flüchtet man sich in eine reichere Vergangenheit zurück, zu dem, „was mein einst war“. Häufig ist's ein Lied, das uns in das Glück der Jugend zurückträgt, aber auch das Weh des Verlustes in uns weckt. Erinnerung ist Glück mit Weh gemischt, „eine schmerzliche Freude“; aber sie ist die Hauptquelle der lyrischen Dichtung, und ihr entspringen die tiefsten und ergreifendsten Liederklänge. Den schlichtesten und rührendsten Ausdruck dieser Wehmut und Sehnsucht nach dem fernen Jugendglück haben wir in Fr. Rückerts Schwalbenliede „Aus der Jugendzeit“. Das ansprechende Schwalbengezwitscher, das mit „wirb, werb, widewitt“ anfängt, dann in ein längeres gemütliches Geplauder übergeht und zuletzt mit „wide, weide, woidä, zerr“ endet, und der daran geknüpfte „Schwalbenspruch“ im Volksmund gaben die Veranlassung zu dem Gedichte. Absichtslos und doch in salomonischer Weisheit hat nämlich der Volks- und Kindermund das Gezwitscher der Schwalben gedeutet und ihm die Strophe untergelegt: „Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm, waren Kisten und Kasten schwer; u. s. w.

Die Volksdeutung des Schwalbenlieds knüpft an die Erfahrung an, daß im Herbst, wenn die Schwalbe wegzieht, die Ernte alle Räume mit Vorräten gefüllt hat, daß aber im Frühling, wenn die Schwalbe wiederkehrt, der Winter das Meiste verzehrt, Böden und Keller, Kisten und Kasten geleert hat. Der Dichter bleibt aber nicht bei dem schlichten Klange und der bekannten Erfahrung stehen, sondern hört Herzensklänge und Herzenserfahrungen daraus: er haucht dem Schwalbenliede eine Seele ein.

II. **Vertiefung.** 1. Gedankengang. Str. 1. Das Schwalbenlied erinnert den Dichter an die längst entschwundene Jugend. Str. 2. Er fragt, ob wohl die Schwalbe noch wie ehedem ihr Frühlings- und Herbstlied in dem Heimatsdorfe ertönen lasse. Str. 3. Sie sang von der Fülle im Herbst bei ihrem Scheiden und von der Leere im Frühling bei ihrem Wiederkommen. Str. 4. Der frohe Kindermund voll unbewußter und absichtsloser Weisheit hat die Vogelsprache der Schwalbe richtig und tiefsinnig gedeutet. Str. 5. Der Schwalbensang hat die Sehnsucht nach der Heimatflur mächtig erregt. Str. 6. Im Traume hört der Dichter die Schwalben dort noch singen und sagen von der Hoffnungsfülle des Jünglings beim Scheiden aus dem Vaterhause und von der Herzensleere beim Wiederkommen. Str. 7. Das Wiederkommen der Schwalben weckt die Hoffnung, daß sich die leeren Räume

bald füllen werden; aber für ein leeres Herz giebt's keine Hoffnung mehr. Str. 8. Die Schwalbe bringt jedes Jahr der Erde einen neuen Frühling und neue Hoffnungen, aber für das verlorene Herzensgut bringt sie keinen Ersatz. Str. 9. Das alte Lied der Schwalbe klingt unverändert weiter, aber anders hört es der Greis als der Jüngling.

2. Grundgedanken. Das Lied der Schwalbe erfüllt das Herz mit Sehnsucht nach dem verlorenen Glück der Jugend und Heimat. Das Schwalbenlied klingt unverändert fort, aber sein Wiederhall im Herzen hat sich von dem freudigen Klange des Jugendglücks herabgestimmt zur wehmütigen Klage des Greises. — Unerschütterlich geht die Natur ihren Gang, und unveränderlich erklingen die alten Lieder; aber wechselvoll ist das Leben der Menschen, und veränderlich sind die Lieder des Herzens; dem Besitz folgt der Verlust, der Hoffnung die Enttäuschung, dem Genuß die Entsagung, dem Jubel die Klage.

3. Eigentümliche Schönheiten. Dreimal kehrt das Schwalbenlied wieder, einmal als Jugenderinnerung (Str. 3.), dann mit einer kleinen Variante als Traumbild (Str. 6.) und zuletzt als Seufzer der Resignation, als fortklingende Mahnung an die Unbeständigkeit des Menschengeschicks im Gegensatz zur Beständigkeit der Natur (Str. 9.). Jedesmal ist der Schwalbenspruch durch zwei Strophen vorbereitet. Das erste Mal durch die Klage und Frage: Ob wohl das Lied, das aus der fernen Jugendzeit im Herzen fortklingt, in meinem Heimatsdorfe noch erklingt? — Das zweite Mal durch den Ausdruck der Bewunderung über die tiefsinnige Deutung des Schwalbenspruchs im Kindermunde und durch den Wunsch, noch einmal das Schwalbenlied im Traume auf der heimatlichen Flur zu hören. — Das dritte Mal durch die Seufzer: a) Die Schwalbe kehrt jeden Frühling wieder und bringt neue Lebensfülle in der Natur; ein leeres Herz, das zu glauben, zu hoffen und zu lieben verlernt hat, wird nie wieder voll und glücklich. b) Immer weiter klingt das Schwalbenlied wie unsterbliche Hoffnung, aber Ersatz für die verlorenen Lieben bringt keine Schwalbe. So wird das Schwalbenlied zum Volksliede, das Volkslied zum Herzensliede.

Ergreifend ist der Kontrast zwischen der Unveränderlichkeit des Naturlebens und der Veränderlichkeit des Menschenlebens, zwischen dem hoffnungsreichen Wechsel in der Natur und dem hoffnungslosen Wechsel im Herzensleben. Den Gedanken, daß immer andere Schwalben das alte Lied singen, und daß auch die Menschheit eine unzerreißbare Kette, das Lied von Menschenglück und Menschenleid ein ewiges ist, verschweigt der Dichter, weil dadurch die Grundidee, „das Weh des einzelnen, veränderlichen Menschengeschicks auf der Folie der gesamten, unveränderlichen Natur" gestört würde.

Die dichterische Form des Liedes zeigt neben der Schlichtheit und

Innigkeit, den Sprüngen und Auslassungen des Volkslieds die ganze Kunst des Meisters. Im Schwalbenspruch werden die eigentümlichen, regellosen Laute des Schwalbengezwitschers nachgeahmt durch die Wiederholungen in der 1. und 3. Verszeile, durch das Vorwiegen des i-Lautes (ich Abschied — ich wiederkam), durch den Endreim (schwer und leer), durch die Allitteration (Kisten und Kasten), durch den wechselnden Rhythmus (vier- und dreifüßige Anapäste und Jamben), die plötzlich abbrechende Schlußzeile (einen zweifüßigen Jambus) und die stumpfen männlichen Endreime (Vers 1 und 3 können auch als 6füßiger, Vers 2 kann als 4füßiger Trochäus und Vers 4 dreifüßig, mit einem Spondäus, gelesen werden).

III. **Verwertung.** 1. Verwandte Stoffe. Str. 1. Klingt ein Lied mir immerdar: „Lang mir noch im Ohre lag jener Klang vom Hügel" (Lenaus Postillon). Str. 4. Der weise Kindermund: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das ahnet in Einfalt ein kindlich Gemüt." — Matth. 11, 25. „Ich preise dich, Vater und Herr des Himmels und der Erde, daß du solches den Weisen und Klugen verborgen hast, und hast es den Unmündigen offenbaret." Vogelsprachekund wie Solomo: 1. Kön. 4, 30—33. „Die Weisheit Salomos war größer denn aller Kinder gegen Morgen und aller Ägypter Weisheit. . . . Und er redete von Bäumen, von der Ceder zu Libanon bis an den Ysop, der aus der Wand wächst. Auch redete er von Vieh, von Vögeln, von Gewürm und von Fischen." — Salomo gilt in der morgenländischen Litteratur als Beherrscher der Geister und als Urbild der Weisheit. Sein Siegelring verlieh die Herrschaft über alle Geister, lehrte das Verständnis der Vogelsprache. Str. 6. Als ich Abschied nahm, war die Welt mir voll so sehr: Erwartung und Erfüllung (Schiller):

In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling;
Still auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis.

3. Der Alpenjäger. Von Schiller.

Erklärt von Gude. (Erläuterungen deutscher Dichtungen.)

Das vorliegende Gedicht beginnt ohne Einleitung und ganz dramatisch mit einem Zwiegespräch. Es zerfällt in zwei Hauptabschnitte. Der erste geht bis zur vierten Strophe. Er stellt eine Szene im Hause dar und hat zu seinem Inhalte ein Gespräch zwischen Mutter und Sohn. Der zweite Abschnitt zerfällt in zwei Unterabteilungen. Er führt uns eine Szene auf den Alpen vor und hat zu seinem Inhalte die Jagd nach einer Gemse und das Erscheinen des Berggeistes.

Die Mutter möchte den ungestümen Sohn an das ruhige, idyl-

lische Leben im Thale fesseln. Mit besorgtem Herzen zittert sie vor Gefahren, die den Jäger auf den öden, unwirtlichen Höhen in jedem Augenblick bedrohen. In trefflichen und zugleich herzlichen bittenden Worten schildert sie daher das friedliche und gefahrlose Leben, welches das anmutige Thal bietet, dessen Wälder, Wiesen und Gärten freundlich einladen, mit ihnen zu verkehren. Die Blumen, gehegt auf des Gartens Beet, die Herden, gelockt mit des Hornes Klang, vergelten in reichem Maß die erwiesene Sorgfalt und Pflege. Dankbaren Freunden gleich, erquicken sie Herz und Sinn und lohnen durch einen ungestörten, friedlichen Genuß. Aber dem Sohne sagen diese Freuden nicht zu. Die Gefahren der Jagd reizen ihn mehr. Nicht den Spaten, nicht das Horn mag er ergreifen — mit dem Todesbogen in der Hand will er, trotzend auf seine Kraft, einsam und rastlos das Wild auf den menschenleeren Höhen verfolgen. Den besonnenen Vorstellungen der erfahrungsreicheren Mutter weiß er nichts als die ihn beherrschende Jagdlust entgegenzustellen, die bei jedem neuen Versuch, ihn zurückzuhalten, nur um so leidenschaftlicher hervortritt. (Str. 1. „Jagen nach des Berges Höhen!" Str. 2. „Schweifen auf den wilden Höhen!") Selbst da, als die Mutter zur ernsten Mahnung übergeht und als letzten Versuch auf die Gefahren hinweist, denen er entgegengeht (Str. 3. „Wild ist's auf den wilden Höhn"), selbst da besteht er um so entschiedener auf seinem Willen, und sein ungestümer Trieb bricht das Gespräch mit den Worten ab: „Laß die Blümlein, laß sie blühen, Mutter, Mutter, laß mich ziehen."

So bleibt der erste Teil des Gedichtes, dem Inhalte wie der Situation nach, unbewegt in seinem Verlaufe beim Anfange stehen, obwohl der schöne, dreifache Wechsel der Lebensbilder, welche die Mutter vorführt, wie das immer heftiger werdende Verlangen des Sohnes Abwechslung auch in diesen Teil bringt. Keiner der beiden Sprechenden hat den anderen für seinen Willen gewinnen können. Das Gespräch hat zu keinem Resultate geführt, eine innere Lösung sich als unmöglich erwiesen. Was die Mutter nicht vermochte durch eine friedliche Lösung, das vollzieht sich nun, da der sanfte Weg der Ermahnung erfolglos geblieben, mit vernichtender Gewalt. Dies führt der zweite Abschnitt aus.

Zuerst zeigt uns hier der Dichter das fliehende und verfolgte Wild, wobei er unvermerkt das Bild vom Jäger noch vervollständigt. Rastlos verfolgt dieser das zitternde Tier. Nichts hilft diesem die Windesschnelle; der Jüngling vermag zu folgen; nichts die Geschicklichkeit im Erklettern nackter Felsen; er thut es ihm gleich; nichts die Kraft im Überspringen weiter Abgründe; er schreckt auch davor nicht zurück. Was selbst einer Gazelle gewagt erscheint, für ihn hört es auf, ein Wagnis zu sein. Die gefährlichsten Stellen bieten vor diesem Jäger dem Tiere keine Sicherheit. Gleichgewandt im Laufen, Klettern

und Springen geht es von Fels zu Fels, von Sprung zu Sprung, durch keine vergebliche Mühe entmutigt, immer höher und höher, bis dahin, wo selbst eine Gazelle nicht mehr weiter kann und nun, da der Pfad verschwunden, zu dem letzten Mittel greift. In der Angst ihrer Seele fleht sie mit des Jammers stummen Blicken zu dem harten Mann. Umsonst! Auch hier, in der furchtbaren Höhe, in der heiligen Stille einer verlassenen Natur legt er noch den Bogen an. Da, in dem Augenblicke, wo er wähnt, daß das Tier sein ist, bricht die Katastrophe über ihn herein. Die Gazelle wird gerettet. Wie zu Haus die Mutter, so tritt ihm jetzt eine mächtigere, ältere Macht entgegen, nicht mehr mit sanften Ermahnungen, sondern Rechenschaft fordernd von seinem Thun und Einhalt gebietend seinem Treiben. (Str. 8.) Wieder hört er eine Frage an sich ergehen. Mit erschütternder Gewalt mußte er in derselben die Mahnungen der Mutter zugleich mit vernehmen. Und der kühne Jüngling, der schon auf die früheren Fragen nicht recht zu antworten wußte — er verstummt jetzt wie ein ohnmächtiger „Knabe“.

Der Volksglaube hat in seinen Sagen die höchsten Höhen wie die tiefsten Tiefen der Erde, wo der Mensch mit der Natur keinen Bund mehr schließen kann, dämonischen Gewalten als Behausung eingeräumt, die ein Eindringen in ihre Wohnstätten, wenn es, wie in unserem Gedichte, ein unberufenes und übermütiges ist, nicht ungestraft hingehen lassen. Unsern Alpenjäger treibt allein die wilde Jagdlust nach den Felsenhöhen, nicht die Sorge um Erhaltung von Weib und Kind, oder die Verfolgung eines Unheil stiftenden Tieres, und da er auch der Warnung kein Gehör schenkt, so entgeht er seinem Geschick um so weniger. Der Dichter läßt dasselbe nicht durch einen Jagdunfall, wie das Losreißen eines Steines und dergleichen hereinbrechen, was nach der profanen Denkungsweise nur dem Zufall anheimfiele, sondern, der Poesie des Volkes gemäß, durch das Erscheinen eines Berggeistes, und indem er dadurch den Zufall abweist, genügt er, wie der Poesie, so auch dem religiösen Bedürfnisse, das bei den Geschicken der Menschen den Zufall gleichfalls nicht duldet.

Der Berggeist vertritt das alte, ewige Gesetz der Natur. Diese hat keinen Gefallen am bloßen Zerstören ohne Zweck und Sinn. Die Erhaltung des Ganzen, nicht „Not und Jammer“, ist das letzte siegende Resultat auch ihrer zerstörenden Kräfte. Das Jünglingsalter aber, mit seinen dunkeln Trieben und drängenden Leidenschaften, ist gar leicht geneigt, den Gesetzen der Natur Hohn zu sprechen und, wenn auch unbewußt, in einem feindlichen Gegensatz zu denselben aufzutreten. Ein solcher, von einem gewaltigen und deshalb um so gefährlicheren Drange beherrschter Jüngling ist uns im Alpenjäger vorgeführt. Wenn wir auch die Entschlossenheit, den Mut und die Gewandtheit desselben bewundern müssen, sein Thun ist bei allem Aufgebote von

Kraft doch ohne moralischen Wert, weil ein inhaltsvoller, dem Schaffen und Erhalten dienender Zweck fehlt. Auch verbürgt der Thatendrang solcher Naturen, bei all ihrer Unerschrockenheit, keine Dauer. Ohne Weisheit treten sie mit einem „blinden Wagen“ auf, und ihre Verwegenheit kann nur erschrecken, aber kein Vertrauen einflößen; ohne Rücksicht, nur ihrer ungebändigten Leidenschaft folgend, leihen sie einem bessern Rate kein Gehör, noch weniger ordnen sie sich demselben unter; ohne Sinn für geregelte Ordnung, die ihrem Drange keinen Raum gestattet, meiden sie jede Gemeinschaft und entfremden sich, nur ihrer Willkür dienend, den geselligen Banden. Ihr ganzes Leben ist ein stetes Wagen nach eigenem Ermessen.

Ganz anders ist dagegen der dienende, auf das Pflegen und Erhalten gerichtete Sinn einer Mutter, deren eigentümliches Wesen darin besteht, sich der menschlichen wie der göttlichen Ordnung willig unterzuordnen, während der Jüngling bei seinem Thatendrang mit dieser Ordnung leicht in Widerspruch geraten kann. Unsern Alpenjäger weiset daher auch eine Mutter mahnend hin auf das Liebliche und Wohlthuende, was die Natur gewinnt, wenn der Mensch sie mütterlich pflegt und wartet. Aber erst in den einsamen, unzugänglichen Felsthälern, in einem Gebiete, das die Natur nur für sich reserviert zu haben scheint (Str. 8. „Mußt du Tod und Jammer senden“, ruft er, „bis herauf zu mir?“), erst dort, unter den Riesengestalten einer großartigen Umgebung wird er sich seines Thuns mit erschütternder Gewalt bewußt. Ein „Knabe“ an Einsicht und Kraft, steht er der allgewaltigen Naturmacht gegenüber. Indem er verstummt, legt er stillschweigend die Anerkennung und erhabene Berechtigung dieser Macht an den Tag. So trägt denn nicht die zerstörende Leidenschaft und das übermütige Selbstgefühl einer unreifen Jünglingsnatur den Sieg davon, sondern die viel mächtigere und ältere, mütterlich schützende und erhaltende Naturkraft.

Metrum, Reim und Lautverbindungen unseres Gedichtes sind höchst kunstvoll dem Ganzen, wie dem Charakter der einzelnen Strophen angeschmiegt. So herrscht in den Worten der Mutter der weiche, linde Laut l vor, der einen milden, gleichsam weiblichen Charakter an sich trägt. Gleich darauf, in Strophe 5, überwiegt das kräftige, energische, gleichsam männliche r, das unter allen Lauten am meisten an das Rollen des Donners erinnert. Auch in den Vokalen ist ein schöner Wechsel, insbesondere in den Reimwörtern. Das volle, ungebrochene a, dieser gewaltigste unter allen Vokalen, der daher auch fast in allen Sprachen seine Stelle an der Spitze des Alphabets einnimmt, zeigt seine Wirkung besonders in der 6. und 7. Strophe. Während er das Erhabene, Gewaltige repräsentiert, hilft das i, dem ein äußerst lebendiger Charakter innewohnt, das Schnelle, Bewegliche in dem Gedichte ausmalen.

Die Frage, welche sich an diese drei Erläuterungen naturgemäß anschließt, ob nämlich die Lehrform des Lektüre-Unterrichts die akroamatische (vortragende) oder die heuristische (fragend-entwickelnde), bezw. welche von beiden es vorzugsweise sein muß, braucht uns nicht lange zu beschäftigen. Was die Schüler unter der Anleitung des Lehrers selbst finden können, muß er sie finden lassen, wenn nicht die Befriedigung und Freude an solchem Selbstfinden zu schwere Zeitopfer fordert. In letzterem Falle wird auch eine sofort gegebene Unterweisung des Lehrers, wenn sie sich in die rechte Form kleidet, ihre guten Früchte tragen, während andererseits zu viel oder nichts als Entwickelung — ein Fehler besonders junger Lehrer — langweilig ist, ermüdet, enttäuscht. Übrigens sind die Naturen auch der Lehrer verschieden und ihre besonderen Gaben dürfen nicht nur, sondern sollen, selbstverständlich immer maßvoll, zur Geltung kommen. Es ist für die Schüler gar kein Schaden, wenn die Mannigfaltigkeit, welche ihnen die Lehrstoffe darbieten, auch bei ihren Lehrern nicht ganz fehlt; nur soll jeder in seiner Art etwas Tüchtiges schaffen, und die Vielseitigkeit nicht Uneinigkeit in den Lehrerkollegien erzeugen; die verschiedenen Arten des Unterrichtsverfahrens sollen sich harmonisch ergänzen, nicht disharmonisch stören und hindern.

Ob die Dichtung inhaltlich verstanden, empfunden, erfahren, ob sie des Schülers freies, geistiges Eigentum geworden ist, ob er insbesondere auch die Form, den Rhythmus, die angewandten Kunstmittel erkannt, ihre Wirkung gefühlt, die Harmonie des Inneren und Äußeren am Kunstwerk klar ermessen und in sich erlebt hat, davon wird der verständnisvolle, die Worte vergeistigende, klangschöne, unter Umständen sich fast zum Musikalischen steigernde Vortrag gewissermaßen die Probe ablegen. Daß hier wiederum der Lehrer seiner Klasse das erste, aber auch das möglichst vollendete Vorbild sein muß, ist ebenso selbstverständlich, wie es leider zweifellos ist, daß es mit dieser Vorbildlichkeit bei der großen Majorität der Lehrer nicht zum besten steht. Wie aber ein Lehrer bei aller Sachkenntnis seine junge Schar für die schönste Dichtung nicht erwärmen kann, wenn er in freier Rede ungewandt ist, so kann er auch die Arbeit an

dem Kunstwerk durch Anleitung seiner Schüler zu einem kunstschönen Vortrag nicht zum befriedigenden Abschluß bringen, wenn ihm das Herz nicht für den Zauber der edlen Tonkunst geöffnet ist. Aus diesen beiden Gründen ist es klar, daß zur Erteilung eines Lektüre-Unterrichts, wie er sein soll, viele Lehrer nicht geeignet sind, die auf anderen Gebieten vielleicht Vorzügliches leisten. Wo sich aber für diesen herrlichen Unterricht die rechten Lehrer finden, an dem Ort kann selbst das gesellige Leben eine geistige Reinigung und Bereicherung empfangen, wenn an die Stelle handwerksmäßiger Leistungen in Gesang und Spiel — „in jedem Haus ein Klimperkasten", klagt mit Recht Hoffmann von Fallersleben — der verständnisvolle, klang-, ja fast melodiös-schöne Vortrag bedeutender deutscher Dichtungen tritt.

2. Die Poetik.

Die Poesie bedient sich zur Erreichung ihrer Zwecke besonderer Mittel. Tritt sie, was meistens der Fall ist, in der sogenannten gebundenen Rede auf, dann läßt sie betonte und unbetonte Silben in einer gewissen Regelmäßigkeit immer wiederkehren, bildet Versfüße, Verszeilen (Verse), Strophen, gebraucht den Reim, ergeht sich in Tropen und Figuren, und dieses alles in reicher Mannigfaltigkeit. Dieser Vielseitigkeit der Form gegenüber steht die Vielseitigkeit des Inhalts, der entweder von dem Leben hervorragender Persönlichkeiten oder von wichtigen großen Unternehmungen handelt, auch kleinere interessante Vorgänge mitteilt, oder die Empfindungen eines irgendwie angeregten Gemütes in dichterische Sprache kleidet, oder das Leben nach seinen großen und kleinen Zügen auf den Brettern, welche die Welt bedeuten, zur Darstellung bringt.

Der Unterrichtszweig, der über die Gesetze, welche die Dichtkunst sich auf all diesen Gebieten auferlegt, in geordneter Aufeinanderfolge Auskunft giebt, ist die Poetik. Sie hat nach dem eben Gesagten eine doppelte Aufgabe: einerseits handelt sie von den oben genannten äußeren Formen und Erscheinungen und heißt dann Metrik; andererseits unterscheidet sie die Dichtungen mehr nach den Stoffen, die sie behandeln, nach den Zwecken, denen sie dienen, nach den Quellen, aus denen sie schöpfen, und redet demgemäß von

Gattungen der Poesie, von der epischen, lyrischen und dramatischen Dichtung, welche drei wiederum in eine große Anzahl von Unterabteilungen zerfallen.

a) Der Stoff.

Ist es klar, daß ohne Kenntnis dieses Lehrzweiges die Bekanntschaft mit den besten Erzeugnissen unserer Litteratur eine mehr oder weniger unvollkommene bleiben muß, so ist die Notwendigkeit der Betreibung desselben in höheren Lehranstalten sofort erwiesen. Daß aber mit diesem Unterricht nicht zu früh begonnen werden darf, ist, da derselbe vielfach über die Fassungskraft der unreifen Jugend geht und ihr schon deshalb nur sehr geringes Interesse einflößen kann, selbstverständlich. Daß ferner mit demselben Maß gehalten werden muß, daß es sich nur um das absolut Unentbehrliche handeln darf, ist bei der beschränkten Zeit, welche dem deutschen Unterricht überhaupt auf unseren höheren Schulen zur Verfügung steht, ebenso natürlich.

So wird sich die Beschäftigung mit der Poetik in den untersten Klassen mit der Zerlegung der Gedichte in Strophen, dieser in Verse, mit dem Zählen derselben, auch mit dem Aufsuchen des Reimes begnügen müssen, in den mittleren Klassen sechsjähriger Anstalten schon das Wesentlichste von den Gattungen der Poesie, ob ein Lesestück zu den Balladen, oder zu den Legenden, oder zu den Freiheitsliedern gehört und warum, und Ähnliches lehren dürfen, und erst in den oberen Klassen der eben genannten Schulen, also bei 14—16jährigen Schülern, darf die Poetik ein für sich zu behandelnder Lehrzweig werden.

Hier ist zunächst der Unterschied von hochtonig oder betont, mitteltonig und tonlos klar zu machen, bezw. die Kenntnis desselben wieder aufzufrischen. Von den Versfüßen werden nur der Trochäus, Jambus, Spondeus, Daktylus, Anapäst gelehrt. Sodann die Reime. Gegensatz des Vollreims und des Stimmreims (Assonanz); der Vollreim ist entweder starker (männlicher, stumpfer), oder klingender Reim, letzterer entweder schwacher (weiblicher), gleitender oder schwebender Reim. Reiner oder unreiner Reim. Gleicher Reim, Binnenreim, Mittelreim, reicher Reim, Doppelreim. Gepaarter, gekreuzter, umklammernder, verschränkter Reim. Unterbrochene Reime.

Kehrreim (Rundreim, Refrain) nach seinen drei Unterarten. Stabreim oder Allitteration.

Von Versen werden erklärt und wohl eingeprägt der Alexandriner, der fünffüßige jambische Vers, der Hexameter, Pentameter (zusammen Distichon), der Nibelungenvers, der Accentvers, der Knittelvers, von Strophen die alte und neue Nibelungenstrophe (verwandt die Gudrunstrophe), die alkäische, sapphische, asklepiadeische Strophe, bei welcher letzteren nachträglich noch die Bekanntschaft mit dem Choriambus gemacht werden muß; die Oktave (Stanze), das Sonett, die Terzine, das Ghasel (auch mit dem reichen Reim).

Die Dichtungen zerfallen in 3 Hauptgattungen, nämlich in die epische (Heldengedicht), die lyrische (Lied) und die dramatische (Spiel).

I. Das Epos ist 1. Volksepos: Nibelungenlied und Gudrun. Dazu kommt das Tierepos: Reineke Fuchs. 2. Kunstepos. Es ist entweder ernst oder scherzend. Das ernste Kunstepos kann sein religiös, oder geschichtlich, oder romantisch, oder idyllisch; zum scherzhaften Epos tritt noch die Parodie und die Travestie. 3. Die dichterische Erzählung, und zwar diese im engeren Sinn, sodann die Ballade, Romanze, Sage, das Märchen. 4. Die lehrhafte Erzählung: die Legende die Parabel, die Paramythie, die Allegorie und die Fabel. 5. Das beschreibende Gedicht mit der Satire und Epistel. 6. Die Novelle und der Roman.

II. Die Lyrik bringt: 1. das Volkslied. 2. Das volkstümliche Lied. 3. Die religiöse Lyrik. 4. Die nationale oder politische Lyrik. 5. Die Lyrik der Geselligkeit. 6. Die Lyrik des Seelenlebens und zwar: a) das Stimmungslied; b) das betrachtende Lied, näher das philosophische Gedicht, die Elegie, das Epigramm, das Rätsel, den Sinnspruch, die Priamel.

III. Das Drama. Sein Wesen. Seine Stoffe. Die 3 Einheiten. Sein Bau. Seine geschichtliche Entstehung. 1. Das Trauerspiel. Charaktertragödie und Tragödie des sittlichen Zwiespalts; geschichtliche und bürgerliche Tragödie. 2. Das Lustspiel oder die Komödie. Charakterlustspiel, Intriguenlustspiel, Posse. 3. Das Schauspiel, Drama im engeren Sinn.

Das musikalische Drama ist entweder die Oper oder das Oratorium. Zu beiden kommt noch die Kantate, die Motette und das Requiem.

Wer es weiß, wie in manchem der eben genannten Namen eine Fülle von Lernstoff zusammengefaßt ist, der verstanden und behalten werden muß, der wird zugeben, daß mit Durchnahme des hier Zusammengestellten der Unterricht in der Poetik nun auch seinen Abschluß finden muß. Wenn deshalb beispielsweise in der „Deutschen Metrik und Poetik" von Geerling noch gleichartige, ungleichartige, gemischte Versmaße unterschieden werden; wenn das Büchlein von der Diäresis und der Incision, von der Anakrusis und Basis handelt; wenn der sonst vortreffliche Leitfaden der deutschen Poetik von Mayer über 20 Versfüße nennt, und Ausführliches über die Siciliane, das Ritornell, die Canzone, die Sestine, das Cancion, die Glosse, die Tenzone, das Madrigal, das Triolett, das Rondel, das Rondeau, die Makame bringt, so ist das für den deutschen Unterricht selbst auf höheren Lehranstalten des Guten bei weitem zu viel; er kann das alles absolut nicht bewältigen. Es darf aber auf dieses Übermaß um so mehr verzichtet werden, als mit dem oben zusammengestellten Stoffe, den ungefähr in derselben Reihenfolge in klarer, gemeinverständlicher Darstellung das Buchnersche Büchlein „Deutsche Dichtung" bringt, der Unterricht selbst auf den höchsten Klassenstufen neun- resp. achtjähriger Lehranstalten vollständig auskommt. Andere Forderungen müssen natürlich an die Lehrer gestellt werden, welchen der deutsche Unterricht übertragen ist; sie können auf diesem hochwichtigen und hochinteressanten Gebiet nicht leicht zu viel wissen; keinem derselben dürfte u. a. auch das eingehende Studium der „Poetik" von Gottschall erlassen werden.

b) Die Methode.

Was die Methode dieses Unterrichtszweiges betrifft, so ist eine der nächsten Aufgaben desselben die Einübung der fünf oben genannten Versfüße. Die schriftliche Bezeichnung derselben mit Strichen und Haken mag bestehen, weil die Schüler des Gymnasiums sie in der lateinischen und griechischen Metrik anwenden müssen. Die Benennung „betont", „unbetont" empfiehlt sich nicht; der Übungen wegen müssen einsilbige Ausdrücke gefunden werden; „schwer", „leicht" aber paßt nicht auf Füße wie „Spitze", „klingen", „zurück", „gefaßt"; „stark", „schwach" ist vorzuziehen. Der

Jambus klingt also „schwach stark“, der Trochäus „stark schwach“, der Spondeus „stark schwer“, der Daktylus „stark schwach schwach“, der Anapäst „schwach schwach stark“. Zunächst mögen die zweisilbigen Versfüße den dreisilbigen entgegengestellt werden; sobald der Schüler sie aber mit Leichtigkeit erkennt und unterscheiden kann, trennt man sie besser in aufsteigende und absteigende, weil in einer Unzahl von Gedichten Jamben mit Anapästen, Trochäen mit Spondeen und Daktylen wechseln. Die Einübung geschieht zunächst mündlich in einer Reihe von Versbeispielen, über die der Lehrer gedächtnismäßig verfügen muß. Von den Schülern wird nicht bloß einzeln, sondern sehr oft im Chor der vom Lehrer in gewöhnlicher Redeweise vorgesprochene Vers scharf nach den Versfüßen und mit breiter Pause nach jedem derselben nachgesprochen. Also:

Er stánd — auf séi—nes Dá—ches Zín—nen.

Fést ge—máuert — ín der — Érden.

Wíndet zum — Kránze die — góldenen — Ähren.

Je mehr den Schülern die verschiedenen Versfüße geläufig werden, um so kürzer können beim skandierenden Hersagen derselben die Pausen werden, um so natürlicher die Sprache.

Die metrischen Schreibübungen werden so angestellt, daß der Lehrer über die auf die Wandtafel geschriebenen Verse, nachdem die Schüler selbst den jedesmaligen Rythmus scharf mit der Sprache markiert haben, die einzelnen Versfüße mit Strich und Haken bezeichnet. Das muß bei jeder neuen Versart, später auch bei den Strophen geschehen; der Unterricht ist hier durchaus analytisch. Das mündliche und das schriftliche Bezeichnen der Versfüße, der Verse und Strophen muß Hand in Hand gehen. Die gebrauchten Texte müssen im Gedächtnis bewahrt werden; wie in der Grammatik, so muß auch hier Regel und Beispiel untrennbar verbunden bleiben. Ähnlich geht es später mit dem Reime nach seinen verschiedenen Arten und in seiner mannigfaltigen Anwendung. Auch in der Lehre von den Gattungen der deutschen Dichtung ist das Verständnis stets sofort an Beispielen zu bilden.

Alle diese Übungen gehören so gut wie ausschließlich in den Schulunterricht; der häusliche Fleiß ist hier nur zur Einprägung des Wohlverstandenen in Anspruch zu

nehmen. Häusliche Arbeiten wie die nachfolgenden laufen nur auf ein wertloses und dabei zeitraubendes Suchen und Schreiben hinaus: „Schreibt die Überschriften aller Gedichte des Lesebuchs auf, die als Fabeln bezeichnet werden können“; oder: „Schreibt aus folgenden Gedichten 1. die Zeilen mit vollständigen, 2. die Zeilen mit unvollständigen Versfüßen nieder“; oder: „Schreibet aus dem Stücke „„Der Kuckuck und die Lerche““ die Reime auf und gebet jedesmal ihre Art an, z. B. Lerche, Störche = weiblicher Reim — mir, wir = männlicher Reim“; oder: „Suchet aus dem Lesebuch Gedichte mit gleitendem Reim“; oder: „Suche in deinem Lesebuch Allegorien und Rätsel auf, schreibe ihre Überschriften und die Namen der Dichter nieder“. Wenn man auf unseren höheren Lehranstalten nichts als Poetik zu treiben hätte, so wäre es doch noch die Frage, ob man dem Suchen und Schreiben nicht lohnendere Aufgaben stellen müßte, als diese.

Fremdsprachliche Benennungen sind im Unterricht zu vermeiden, wo gute deutsche vorhanden sind; statt „katalektisch, akatalektisch und hyperkatalektisch“ heißt es besser „unvollständig, vollständig und überzählig“. Unnötig ist es auch, von Dipodien zu sprechen; die Ausdrücke „fünffüßiger Jambus“, „vierfüßiger Trochäus“ und ähnliche führen irre; man sagt besser „fünffüßiger jambischer Vers“, „vierfüßiger trochäischer Vers“. Wo es sich thun läßt, ist das Versmaß eines Gedichtes durch den Charakter desselben zu begründen; daß Goethes „Erlkönig“ aufsteigende Versfüße hat, ist logisch-ästhetisch ebenso notwendig, wie daß die Meistersprüche in Schillers Glocke in Trochäen gedichtet sind. Es ist auch kein Zufall, daß die von Sappho, dem Weibe, der die Liebe feiernden Dichterin, geschaffene Strophe fallendes Versmaß enthält, während der feurige Alkaios, der Tyrannenhasser, in den drei ersten Versen seiner Strophe in Jamben und Anapästen vorwärtsstürmt.

In die Poetik schließt man gewöhnlich noch die Lehre von den Tropen und Figuren ein. Dieselben müssen sämtlich mit Beispielen, die auch zu memorieren sind, verständlich gemacht werden. Die eigentliche Fertigkeit, sie zu erkennen, kann nur der Lektüre-Unterricht geben, wo es der gereifteren Jugend Freude macht, sie zu erkennen und von einander zu unterscheiden.

3. Die Litteraturgeschichte.

Die Litteraturgeschichte ist genau genommen ein Teil der Kunstgeschichte und müßte demnach in dieser ihre Stelle finden. Aber wie schon die Kunstgeschichte aus der Kulturgeschichte als ein überaus interessanter und belehrender Unterrichtsgegenstand heraustritt, auch eine gewaltige Fülle herrlicher Schöpfungen vor uns ausbreitet, welche in einer wirklich höheren Lehranstalt eine abgesonderte Pflege beanspruchen darf und muß, so übertrifft wiederum die Poesie die übrigen vier freien Künste in der Bedeutung und dem Bildungswert ihrer Werke in dem Grade, daß sie eine noch weit eingehendere Behandlung, als diese, nötig macht, die denn, weil die deutsche Litteraturgeschichte die deutsche Sprache in ihrer Entwickelung zum Gegenstand und den Überblick ihrer historisch gewordenen Sprachschätze zum Zweck hat, sich in natürlichster Weise dem deutschen Sprachunterricht anschließt. Ihr hoher Bildungswert giebt ihr die Berechtigung, einen Teil der dem letzteren zu widmenden Lehrstunden für sich in Anspruch zu nehmen; sie ist eine der schönsten Blüten der Gesamtgeschichte unseres Volkes.

Wie in der Welt- und der vaterländischen Geschichte nicht alles vorbildlich ist, wie im Gegenteil ihre Belehrung oft gerade darin besteht, daß sie uns Betrübendes, Beschämendes, Nichtswürdiges aus dem Leben der Völker und unseres eigenen Volkes, Zeiten des Unglücks, ja der Schmach und tiefen Erniedrigung vorführt, entweder zum abschreckenden Beispiel oder zur erhöhten Freude über das gegenwärtige Gute, Schöne, Große, so kann auch in der Litteraturgeschichte nicht alles mustergültig sein, sondern die Rückgänge, Einseitigkeiten, ja selbst schweren Verirrungen müssen mit scharfen, wenn auch kurzen Zügen gezeichnet werden, soll das Gesamtbild unserer vaterländischen Litteratur nicht ein unvollständiges und deshalb falsches sein.

Ferner darf die deutsche Litteraturgeschichte sich bei Besprechung gewisser Zeiten, Personen, Dichtungen nicht mit einer allgemeinen Kritik begnügen; sie muß Inhaltsangaben aus den letzteren selbst bringen; sie muß womöglich Proben geben. Nur wo diese gemein, schmutzig, unsittlich sein würden, darf es bei Andeutungen sein Bewenden haben. Weiter darf der litteraturgeschichtliche Unterricht nicht an betreffender Stelle reiche Belehrung über das Alt-

hochdeutsche oder das Mittelhochdeutsche geben wollen; es muß genügen, daß der Lehrer ein paar Verse im Urtext vorliest und den letzteren Wort für Wort so in unser Deutsch übersetzt, daß die Schüler von der Verschiedenheit der Mundarten bei aller Verwandtschaft eine leidliche Vorstellung bekommen. In den Biographien muß große Sparsamkeit geübt werden; Vorkommnisse oder Lebensveränderungen, welche auf die Werke oder den Charakter der Dichter keinen Einfluß geübt haben, bleiben verständigerweise durchweg unerwähnt. Auch mit den Jahreszahlen ist Maß zu halten. Opiz' „deutsche Poeterei" fällt in das Jahr 1624; somit gehört die erste schlesische Schule der Zeit des 30jährigen Krieges an. Gottscheds „kritische Dichtkunst" erschien im Jahre 1730; um diese Zeit also lebten seine Gegner Bodmer und Breitinger, ferner Haller und Hagedorn; etwas später die Männer des Halleschen Dichtervereins und die Bremer Beiträgler. Von den sechs Dichterheroen mag der Schüler das Geburts- und das Sterbejahr behalten; bei den in Berühmtheit ihnen am nächsten stehenden Männern muß die Kenntnis des letzteren genügen; bei der großen Mehrheit reicht eine allgemeine Zeitangabe aus.

Widmet man in den beiden oberen Klassen sechsjähriger höherer Lehranstalten der Litteraturgeschichte wöchentlich eine Unterrichtsstunde, und hält sich nicht bei Unwesentlichem über Gebühr auf, so läßt sich in den beiden Jahren das Ganze durchnehmen und zum nützlichen und angenehmen geistigen Eigentum der Jugend machen. Das Verhältnis der Ausführlichkeit, mit welcher das Ältere und das Neuere zu behandeln ist, ergiebt sich aus der Stoffverteilung, nach welcher der Unterricht in dem einen Jahr vom Anfang bis auf Gottsched, in dem andern von da bis in die Gegenwart kommen muß. Diese Einteilung, welche vierzehn Jahrhunderten älterer Litteraturgeschichte nicht mehr Zeit widmet als 1½ Jahrhundert neuerer, wäre noch zu Ungunsten der letzteren eine unrichtige, wenn nicht dabei vorausgesetzt würde, daß der Lektüre-Unterricht derselben in erfolgreicher Weise vorgearbeitet hat, so daß auf manches wohl durchgearbeitete Dichtungswerk der Neuzeit in dem Litteratur-Unterricht bloß hingewiesen zu werden braucht.

Die neuere deutsche Dichtung darf aber deshalb eine viel eingehendere Behandlung beanspruchen, weil sie sowohl in der Zahl vorzüglicher Schöpfungen als auch in dem Wert derselben der älteren weit überlegen ist. Bei aller Hochachtung vor der „Heldensprache," dem „Liebeswort" der sogenannten ersten Dichtungsblütezeit, bei aller Bewunderung der hohen Verdienste der Brüder Grimm und ihrer Schule um Hebung Jahrhunderte hindurch vergrabener litterarischer Schätze, muß doch vor Übertreibung des Kultus des Alten auch auf diesem Gebiet gewarnt werden, und aus einem unparteiisch erteilten litteraturgeschichtlichen Unterricht wird sich diese Einsicht auch auf die natürlichste Weise ergeben. Ist doch auch die Dichtung ein Produkt ihrer Zeit, und stehen doch die hundert Jahre der Hohenstaufenherrschaft, denen die beiden großen Volks-Epen und die Werke Wolframs von Eschenbach, Hartmanns von der Aue, Gottfrieds von Straßburg und Walthers von der Vogelweide angehören, auf allen Gebieten des geistigen Lebens tief unter der Gegenwart und selbst der Vergangenheit rückwärts bis auf Klopstock. Zu einem Drama im eigentlichen Sinne des Wortes hat es das Mittelalter überhaupt nicht gebracht; das Beste aus der Epik der ersten Dichtungsblütezeit reicht in Inhalt und Formvollendung nicht an „Hermann und Dorothea" und die Goetheschen, Schillerschen und Uhlandschen Balladen; die schönsten Minnegesänge Walthers von der Vogelweide mit ihrer wohlthuenden Frische und Natürlichkeit und mit ihrer warmen Vaterlandsliebe sind inhaltsarm, steif und unbeholfen neben der Tiefe, der Innigkeit, dem edlen Fluß, dem oft bezaubernden Wohlklang der modernen deutschen Lyrik.

Hat nun bei der hier gegebenen Einteilung das eine Jahr des litteraturgeschichtlichen Unterrichts einen der äußeren Ausdehnung nach so großen Zeitraum zu durchlaufen, so gilt es, die vorhandenen Stoffe weise zu beschränken, nur das Hervorragendste auszuwählen, sich nicht in Einzelheiten zu verlieren und keine gelehrten Exkurse zu unternehmen. So sehr es den Lehrer reizen mag, beispielsweise zu Anfang des litterarhistorischen Unterrichts einen Vortrag über die verschiedenen deutschen Mundarten von der Gotenzeit ab zu halten, vielleicht sogar mit

den Ariern im Himalayaland zu beginnen, so muß er doch auf dergleichen Liebhabereien verzichten. Er kann auch nicht annähernd das durchnehmen, was sich beispielsweise in den sonst vortrefflichen Leitfäden für deutsche Litteraturgeschichte von Kluge und von Wirth findet. Eine große Anzahl hier angeführter Gedichte, ja selbst Dichter muß er einfach übergehen. Sie sind nicht einmal alle für den zweiten konzentrischen Kreis dieses Lehrgegenstandes aufzubewahren, der in die obersten Klassen acht- resp. neunjähriger Unterrichtsanstalten fällt, in welchen mit den in den fremden Sprachen bereits geförderten Schülern auch der oben besagte linguistische Exkurs nur übersichtlich gemacht werden kann.

Wir geben nunmehr eine kurze Zusammenstellung des aus der deutschen Litteraturgeschichte bei der ersten Durchnahme Auszuwählenden.

Erste Periode (bis 800): Die Bibelübersetzung des Ulfilas. Etwas über deren Inhalt. Warum silberner Codex? Die Irrfahrten desselben geben ein interessantes Zeitbild. Das „Vater Unser“ mag der Lehrer im Urtext vorlesen und dann wörtlich ins Deutsche übertragen. Das Hildebrandslied ist in einer guten Übersetzung vorzulesen, worauf der Vortrag der Kaspar von der Rönschen Bearbeitung desselben Gegenstandes aus dem 15. Jahrhundert folgen kann.

Zweite Periode (800—1100). a) Deutsche Dichtung: Der Heliand, der Krist und das Ludwigslied; von jedem derselben eine kurze neudeutsche Probe. b) Lateinische Dichtung: Walther von Aquitanien vom Mönch Ekkehard; nur kurze Inhaltsangabe. Die lateinischen Komödien und das Loblied auf Kaiser Otto I. von der Nonne Roswitha werden bloß erwähnt.

Dritte Periode (1100—1300). a) Die Vorblüte: Das Annolied, die Kaiserchronik, das Alexanderlied, das Rolandslied; nur kurze Inhaltsangaben. b) Die Hochblüte: 1. Das Volksepos. Nibelungenlied. Aus demselben werden viele und ausführliche Proben gegeben, bei denen aber Kürzungen zu empfehlen sind. Einzelne leicht verständliche Strophen sind auch in der Ursprache vorzulesen. Zwei Hauptteile: Siegfrieds Tod und Kriemhildens Rache. Die Schüler müssen instand gesetzt werden, die ganze Fabel (Geschichtsfaden) des Gedichtes ziemlich ausführ-

lich zu erzählen. Alsdann Besprechung der Charaktere auf Grund der vorgelesenen Teile. Die Tugenden und Fehler der einzelnen Personen sind zunächst nach der sittlichen Anschauung der Zeit zu beurteilen, in welcher das Nibelungenlied entstanden ist; dann erst nach der christlich-sittlichen Betrachtungsweise der Gegenwart. Licht- und Schattenseiten der ganzen Dichtung.

Gudrun. Der Lehrer erzählt den Inhalt. Einzelne Strophen werden in deutscher Übersetzung vorgelesen, auch zum Verständnis der Gudrunstrophe, besonders im Gegensatz zur Nibelungenstrophe. Nur das Gudrunbild erfährt eine eingehendere Besprechung.

2. Das Kunstepos. Parzival von Wolfram von Eschenbach. Ein psychologisches Epos. Die Sage von der Tafelrunde und ihre Entstehung. Die Gralssage und ihre Entstehung. Weltliches und geistliches Rittertum. Gawein und Parzival ihre Vertreter. Sittlich-religiöses Fallen und Auferstehen des letzteren. Der Lehrer erzählt die Fabel unter Ausscheidung einer großen Anzahl das Epos überladender Geschichten und liest einzelne Stellen in guter Übersetzung vor.

Der Titurel und Willehalm von Wolfgang werden überschlagen, nicht einmal die Namen genannt. Von Hartmann von der Aue liest der Lehrer unter angemessenen Auslassungen „den armen Heinrich“ in guter Übersetzung vor und läßt das Gehörte nacherzählen. Von Erek und Iwein und Gregorius auf dem Steine wird abgesehen; auch die Namen bleiben weg. Von Gottfried von Straßburg wird nur mitgeteilt, daß er eine für den Jugendunterricht unbrauchbare Liebesgeschichte, Tristan und Isolde, in gewandter Poesie erzählt hat; selbstverständlich kein Vorlesen dieses Gedichts, noch Erzählen seines Inhalts. Die übrigen Epiker dieser Periode werden übergangen, nicht einmal die Namen genannt.

3. Bei Behandlung des Minnegesangs werden dem Inhalte nach die Liebeslieder, welche den Frauendienst feiern, die religiösen und die politischen Lieder, der Form nach das Lied, der Leich und der Spruch von einander unterschieden. Nur Walther von der Vogelweide wird genannt, von ihm vorgelesen etwa: „Ich saß auf einem Steine“, „Ich hört ein Wasser rauschen“, „Ich ließ die Augen schauen“, „Ihr Fürsten, adelt euer Herz“, „Wollt ihr schauen, was im Maien“, „Heißt mich froh willkommen sein“

„Wenn die Blumen aus dem Grase dringen“, „Nun erst leb' ich ohne Fährde“.

Was von Walthers Leben bekannt ist, wird mitgeteilt, vor allem seine Stellung zu den damaligen politischen Wirren, seine Mannhaftigkeit, seine reine Vaterlandsliebe, sein Festhalten an Kaiser und Reich in deren Kampf mit der Kirche besprochen, und zum Beweise der hohen Achtung, in welcher er bei seinen Zeitgenossen stand, in der Ursprache die beiden Verse eines derselben behalten: „Hêr Walther von der Vogelweide, swer des vergaez', der taet mir leide“. — Von den übrigen Minnesängern weder Namen noch Gedicht.

c) Die Nachblüte. Von den Epikern wird Ulrich von Lichtenstein genannt und einige von ihm selbst beschriebene Narrheiten werden erzählt; von Heinrich von Meißen wird nur sein Beiname Frauenlob erklärt. Die didaktische Poesie wird ganz übergangen.

Vierte Periode (1300—1500). Die Ursachen des Verfalls der Poesie werden kurz zusammengestellt. Das Tierepos Reineke der Fuchs wird teilweise vorgelesen, teilweise erzählt, selbstverständlich mit den gebotenen Auslassungen. Zum Vorlesen kann die Goethesche Bearbeitung gebraucht werden. Die einzelnen Erzählungen werden sich noch besser einprägen, wenn der Lehrer einen Teil der vortrefflichen Kaulbachschen Bilder in Schnorrschen Holzschnitten herumzeigt. Das Gedicht muß in seinen Hauptzügen das geistige Eigentum der Schüler werden; auch die Namen der wichtigsten Tiere sind dem Gedächtnis einzuprägen. Endlich das Wesentlichste über die Entstehung der Tiersage.

Der Meistergesang. Derselbe steht trotz dem geringen poetischen Wert seiner Dichtungen im Kulturleben des Mittelalters so bedeutungsvoll da, daß die Litteraturgeschichte ihn nicht ganz übergehen darf. Über die „Tabulatur“, die „falsche“ und die „blinde Meinung“, über das „Gemerk“ und dessen Zusammensetzung, über die Skala „Schüler, Schulfreund, Singer, Dichter, Meister“, über die Zusammenkünfte muß das Nötigste mitgeteilt und behalten werden. Die Schüler werden sich auch gern einige der wunderlichen Namen der künstlich verschlungenen „Töne und Weisen“ einprägen, wie „Schneckenweis“, „Klios Posaunenweis“, „Fett-Dachsweis“, auch einige Namen von Meistersingern, z. B.

den Schlosser Nachtigall und den Weber Michel Beheim leicht behalten.

Auch von den „geistlichen Spielen", Mysterien, ist zur Erklärung das Nötigste mitzuteilen. Der Proben bedarf es auch hier nicht. Dagegen wird die Erzählung von der Wirkung, welche die Aufführung des „Spiels von den 10 Jungfrauen" auf den Landgrafen Friedrich mit der gebissenen Wange ausübte, von der Jugend mit Interesse vernommen werden.

Fünfte Periode (1500—1624). Hier wird der Inhalt aus „Teuerdank", einer an sich unbedeutenden Erzählung, die aber den Kaiser Maximilian I. zum Mit-Verfasser hat und von seiner Brautfahrt um Maria von Burgund handelt, in aller Kürze vom Lehrer vorgetragen, wobei selbstverständlich die Worte „Teuerdank, Ruhmreich, Ehrenreich, Fürwittig, Unfalo und Neidelhard" erklärt werden. Vom „glückhaften Schiff" von Fischart wird gleichfalls der Inhalt angegeben, auch einige besonders schöne Stellen vorgelesen. Einiges noch andeutungsweise aus anderen Schriften des gewaltigen Mannes. Ferner sind mit geeigneten Auslassungen einige Gedichte von Hans Sachs zu lesen; so „St. Peter mit der Geiß", „die ungleichen Kinder Evä", „der Schneider und sein Panier"; von der Persönlichkeit und der ausgebreiteten dichterischen Thätigkeit Hans Sachs', auch seiner Stellung zur Reformation (sein Gedicht „die Wittenbergisch Nachtigall"), muß gesprochen, wie er nach der Form seiner Dichtung noch ganz dem Meistergesang angehört, erklärt werden. Dem Meistergesang wird das Volkslied in seiner Natürlichkeit und inneren Wahrheit gegenübergestellt, eine Anzahl Volkslieder sind vorzulesen und dem Inhalt nach von den Schülern wiederzugeben. Endlich muß die Jugend erfahren, wie Luther durch seine Bibelübersetzung der Schöpfer der allen Deutschen gemeinsamen neuhochdeutschen Sprache geworden ist.

Sechste Periode (1624—1730). Die Sprachgesellschaften und ihre Bedeutung. Opitz und seine Reform. Seine „deutsche Poeterei". Erste schlesische Schule. Von Paul Fleming werden mehrere Gedichte, von Logau eine Anzahl Epigramme, von Gryphius eine kurze Stelle aus dem Horribilicribrifax vorgelesen. Die zweite schlesische Schule wird

in ihren Ausschreitungen ohne Proben kurz charakterisiert. Von den Dichtern, die keiner der beiden Schulen angehört haben, werden nur Simon Dach, Wernicke, Brockes und Günther erwähnt und von jedem ein oder zwei Gedichte vorgelesen. Von den Kirchenlieddichtern der beiden christlichen Konfessionen sind nur die bekanntesten Lieder zu nennen; das Nähere gehört in den Religionsunterricht. Von den Prosaikern Moscherosch, Schupp, Abraham a Santa Clara und Grimmelshausen sind kurze Proben zu geben, von Biographischem kann so gut wie ganz abgesehen werden.

Wer dieses dem ersten Jahr des litteraturgeschichtlichen Unterrichts zugemessene Pensum überschaut, der wird es, trotzdem daß aus den einzelnen Perioden nur das Hervorragende, ja selbst dieses nur zum Teil aufgenommen worden ist, immer noch ziemlich groß finden. In der That wird es eines durchaus sachkundigen, von den einzelnen hier aufgeführten Dichtern und Dichtungen immer das zweifellos Wichtigste kurz heraushebenden, den Charakter der betreffenden Periode mit wenig Worten markierenden, rechtzeitig das Durchgenommene zusammenstellenden, gliedernden, immer wieder repetierenden und durch dieses alles die Jugend für den Gegenstand warm interessierenden Unterrichts bedürfen, wenn hier am Ende des Schuljahres etwas Fertiges geliefert sein und die Schüler von dem Durchgenommenen ein klares Verständnis haben, auch mit dem Gedächtnis frei darüber verfügen sollen. Es wird sich deshalb hier wie in allen Lehrgegenständen, in welchen ein reicher Memorierstoff zu bewältigen ist, empfehlen, daß der Lehrer zwischen dem mehr und dem minder Notwendigen unterscheidet und auf Einprägung des ersteren den größeren Wert legt. Die begabteren Schüler werden auch das minder Notwendige festzuhalten suchen, den minder Begabten kann bei dieser heilsamen Entlastung die Beherrschung der Hauptsache um so entschiedener zur Pflicht gemacht werden. Als minder Notwendiges wäre in unserem Pensum etwa zu bezeichnen die ganze zweite Periode außer dem Heliand und dem Krist, die Vor- und Nachblüte der dritten Periode, die vierte Periode mit Ausnahme des „Reineke“, von der fünften Periode der

„Teuerdank“, von der sechsten Gryphius und Brockes, Moscherosch und Schupp. Ein zweckmäßig verfaßter Leitfaden könnte hier gute Dienste thun; die vorhandenen enthalten fast alle zu vielerlei und gehen über das Wesentliche zu flüchtig hinweg.

Betrachten wir nunmehr das dem zweiten Jahre des litteraturgeschichtlichen Unterrichts zugemessene Pensum, nämlich die siebente Periode (1730 bis jetzt), so ist der Jugend bei der Betrachtung Gottscheds klar zu machen, wie dieser Mann im Kampf mit den Schweizern allerdings unterliegen mußte, wie aber andererseits seine wirklichen Verdienste um die Dichtkunst und seine große Bedeutung in der Entwickelung derselben dadurch nicht aufgehoben wird. Sein Gegner Bodmer kehrt noch zweimal, und zwar in den Lebensgeschichten Klopstocks und Wielands wieder; er hatte, wie später Gleim und Gustav Schwab, für junge Dichtertalente stets ein gastliches Haus; sonst ist kein Anlaß, bei seinem und seines Kollegen Breitinger Leben und Wirken länger zu verweilen. Von der Gelehrsamkeit und dem fast rätselhaften Gedächtnis Hallers wird die Jugend nicht ohne Interesse hören; von seinen „Alpen“ sind einige Strophen zur Beurteilung dieses weiland hochberühmten und immer noch einer näheren Bekanntschaft würdigen beschreibenden Gedichtes vorzutragen und mit demselben in betreff der Tendenz das Geschichtswerk des Tacitus, die Germania, in Parallele zu stellen, die dem deutschen Schüler nicht unbekannt bleiben darf. Die Bedeutung Hagedorns für den Schüler besteht vorzugsweise in seinen Fabeln, von welchen diejenigen, welche im Lektüre-Unterricht der unteren Klassen vorgekommen sind, nebst dem „munteren Seifensieder“ hier nur im Gedächtnis aufgefrischt zu werden brauchen.

Von den Mitgliedern des Halleschen Dichtervereins sind Gleim und Kleist weit eingehender als Uz, Rammler, Jacobi und die Karschin zu behandeln. Von dem Leipziger Dichterbund werden nur Gellert, Zachariä und Rabener genannt und nur von dem ersteren, auch biographisch, Ausführlicheres mitgeteilt.

Was die sechs Männer der zweiten Dichtungsblütezeit betrifft, so ist bei Goethe und Schiller insbesondere zu verweilen; die Biographien dieser Männer sowohl als auch die Besprechung ihrer Hauptwerke dürfen recht Reichliches geben. Von den übrigen vier

sogenannten Dichterheroen verdient Wieland am wenigsten Berücksichtigung; die Bedeutung desselben für seine Zeit ist schnell geschildert; von seinen Werken kommt für die Jugend nur der Oberon in Betracht, von dem der Inhalt knapp zu erzählen und einzelne Hauptstellen mit den nötigen Auslassungen vorzulesen sind. Die Beschäftigung mit Klopstock, Lessing und Herder muß die wichtigsten Thatsachen aus dem Leben dieser Männer, die ganz spezielle Bedeutung jedes derselben für die Entwickelung der deutschen Dichtung, endlich die nötigsten die Lektüre zweckmäßig ergänzenden Proben geben.

Unter den Mitgliedern des Göttinger Dichterbundes sind Bürger, Voß, Hölty und Claudius, jeder nach den ihm eigentümlichen Leistungen, eingehender zu besprechen, unter Vortrag einiger diesem Zwecke dienender Gedichte; die beiden Stolberge werden eben berührt, andere gar nicht genannt.

Jean Pauls Eigenart, sowie die Bestrebungen der Romantiker, der Einfluß, den sie auf ihre Zeit geübt, die bleibende Bedeutung, die sie in der Litteratur gewonnen haben, die ganz eigentümliche Befähigung A. W. v. Schlegels und Tiecks für die Übersetzung fremdsprachlicher Dichtwerke, besonders Shakespeares, ins Deutsche, sind in klares Licht zu setzen; bei den Dichtungen dieser Männer aber, die nur zum geringen Teil für die Jugend brauchbar sind, ist nicht zu verweilen. Von Kleists „Hermannschlacht" und „Prinz Friedrich von Homburg" ist der Inhalt kurz anzugeben und auf die im ersteren Drama zu Tage tretenden Winke zur Bekämpfung der Franzosenherrschaft hinzuweisen. Nur von den hervorragenden Romantikern werden die Namen genannt.

Die Freiheitssänger Arndt, Körner, Schenkendorf und Rückert müssen in Leben und Dichtung der Jugend möglichst nahe treten, desgleichen die Männer des „schwäbischen Dichterkreises", Uhland, Schwab und Kerner. Aus der großen Zahl anderer vortrefflicher Dichter der neueren und neuesten Zeit ragen hervor Lenau, Chamisso, Eichendorff, Heine, Platen, Hoffmann von Fallersleben, Freiligrath, Geibel und endlich die Mundartdichter Hebel und Reuter. Von ihren Werken ist der Jugend eine möglichst reiche Kenntnis zu geben.

4. Der Schreibunterricht.

a) Das Schönschreiben und das Schnellschreiben.

Es ist eine bekannte Erfahrung, daß der Anblick einer leserlichen, fließenden, schönen Handschrift eine Art Wohlgefühl in uns erzeugt, wie andererseits ein übereiltes, häßliches, gar unleserliches Gekritzel uns mit Widerwillen und Abscheu erfüllt. Während wir somit nicht ohne Grund wünschen, daß jede vor unser Auge gebrachte Schrift leserlich und wenigstens leidlich schön sei, macht beides dem Schreiber die Verwendung einer gewissen Zeitdauer zur Notwendigkeit, und er wünscht mit Recht, daß diese Thätigkeit sich möglichst rasch vollziehe. Denn wie viel muß ein großer Teil der Menschen im Jahre, selbst in der Woche, ja in einem Tage, in einer Stunde nicht schreiben! wie groß ist nicht die Summe dessen, was selbst der nur annähernd Gebildete, wenn er sein Haupt zur letzten Ruhe hinlegt, während des nun abgelaufenen Lebens auf das Papier gebracht hat! Nun kann aber eine schnelle und doch gute Handschrift an der Thätigkeit des Schreibens eine bedeutende Zeit sparen, und da diese Thätigkeit eine ganz mechanische, an sich ganz wert- und zwecklose ist, so muß diese Ersparnis auch angestrebt werden. Somit hat die Schule, welche den Schreibunterricht erteilt, den Schüler instand zu setzen, nicht allein leserlich und schön, sondern auch möglichst rasch zu schreiben.

Was findet nun die höhere Lehranstalt bei dem Eintritt der Schüler aus der durchlaufenen Mittelstufe der Volksschule in ihre unterste Klasse in betreff ihrer Schön- und Schnellschreibkunst vor? Durchweg eine zwar leserliche, aber noch steife und in deutschen Buchstaben sich langsam bewegende Handschrift, noch wenig Übung in lateinischen Schriftzügen. Warum doch dieser geringe Ertrag einer vierjährigen Arbeit? Die Antwort ist einfach: das Kind hat in dieser an sich bedeutenden Zeit in acht verschiedenen Schreibalphabeten lesen und in vier schreiben lernen müssen, so daß es auf die Übung in jedem derselben nur den achten, resp. vierten Teil jener vier Jahre verwenden konnte. Diese acht Lese-Alphabete sind die folgenden: in der Kurrent- oder der deutschen Schrift eins

in kleinen und eins in großen Buchstaben, und zwar beide in Schreib- und in Druckschrift, zum andern in der lateinischen Schrift gleichfalls eins in kleinen und eins in großen Buchstaben, jedes wiederum in Schreib- und in Druckschrift. Aus den 25 Lautzeichen unseres Alphabets sind also hier 200 geworden! Diese 8 verschiedenen Lese- und diese 4 verschiedenen Schreibarten würden sich durch den Wegfall der sog. deutschen (Kurrent-)Schrift auf vier verschiedene Lese- und zwei verschiedene Schreibarten, also auf die Hälfte verringern, so daß jene vier Jahre, nunmehr ausschließlich der Erlernung der lateinischen Schrift gewidmet, in dieser das doppelte Maß der Fertigkeit erzielen könnten, welches die Kinder gegenwärtig beim Eintritt in die höhere Lehranstalt in der Kurrentschrift besitzen.

Wollten wir für den Volksunterricht die lateinische Schrift (Antiqua) wegfallen lassen, so müßten sämtliche Schüler höherer Lehranstalten sofort mit dem Eintritt in die letzteren dieselbe nachlernen, da von den hier zu betreibenden fremden Sprachen die französische, englische und lateinische in lateinischen Schriftzügen geschrieben werden. Andererseits müßten sämtliche Franzosen, Engländer, Italiener, Spanier, welche sich mit der deutschen Sprache bekannt machen wollten, auch künftig die verschnörkelten und schwierigen Buchstaben unserer Kurrentschrift lernen, was die um mancher Ursachen willen wünschenswerte Verbreitung unserer deutschen Sprache mit ihren reichen und gediegenen Sprachschätzen unter den Völkern dieser Erde wie bisher wesentlich aufhalten, ja vielfach ganz verhindern würde.

Von den für den Verbleib der Kurrentschrift immer wieder angeführten Gründen ist nicht ein einziger stichhaltig. Nicht die deutschen, sondern die lateinischen Schriftzeichen sind die schöneren; insbesondere ist die deutsche Druckschrift eine geschmacklose und verkünstelte, im Vergleich mit der lateinischen geradezu häßliche Schrift. Die deutschen Schreibbuchstaben sind ferner aus viel mehr Einzelstrichen zusammengesetzt, als die lateinischen; ihre Schrift ist also die bei weitem schwerer erlernbare und die zeitraubendere. Auch ist es ein großer Irrtum, die Kurrentschrift eine speziell deutsche zu nennen, und mit großem Unrecht ruft man zu ihrer Verteidigung

selbst den deutschen Patriotismus auf. Diese vermeintliche deutsche Schrift ist aus der über tausend Jahre in Deutschland im Gebrauch gewesenen lateinischen Schrift erst in der zweiten Hälfte des Mittelalters, wo man noch manches andere verunstaltete, in ihre jetzige Form verunstaltet worden; in der Zeit aber, auf die wir mit einem gewissen Nationalstolze zurückschauen, in der Zeit der sächsischen und hohenstaufischen Könige, hat man sie noch nicht gekannt: das Nibelungenlied und die Minnegesänge Walthers von der Vogelweide sind in lateinischen Schriftzeichen niedergeschrieben.

Auch die Franzosen, Spanier, Portugiesen, Italiener hatten zur selben Zeit wie die Deutschen ihre Lateinschrift mit Ecken und Schnörkeln verunziert und hatten infolge dessen zwei Schriften im Gebrauch. Aber sie haben die verschnörkelte längst wieder beseitigt, und ihre Kinder haben nur eine Schrift zu lernen. Ist nun nach dem oben Gesagten auch für uns Deutsche kein Grund vorhanden, jene keineswegs speziell deutsche, im Vergleich mit der lateinischen aber komplizierte und unschöne Kurrentschrift beizubehalten, so stellt die Pficht, die Zeit und die Kräfte der zarten Jugend nur für das zweifellos Notwendige in Anspruch zu nehmen, an die deutschen Schulbehörden die unabweisbare Forderung, die Beseitigung jener überflüssigen Lese- und Schreibübungen ins Auge zu fassen. Die Fertigkeit der Kinder im Lesen und Schreiben wird aus dieser Reform eine geradezu gewaltige Mehrung empfangen.

Freilich kann dieselbe nicht im Handumdrehen vorgenommen werden; hier müssen Vorbereitungen getroffen, Übergänge gesucht werden. Die Schulbehörden haben dabei mit Thatsachen und Verhältnissen zu rechnen, die zum Teil außerhalb ihrer Machtsphäre liegen. Aber kein unbesiegbares Hindernis ist vorhanden; die Zeit kann und wird jeden Widerstand brechen.

Während nun diese Reform für alle deutsch redenden und deutsch schreibenden Menschen ein großer Segen sein würde, an welchem diejenigen Berufsarten, welche sich vorzugsweise auf die in der Volks- und in der elementaren Fortbildungsschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten gründen, sich auf diesem Gebiete auch

genügen lassen könnten, dürfen höhere Lehranstalten und diejenigen Berufszweige, welche hier ihre Schulbildung suchen, nicht länger einer zweiten Reform oder wenigstens einer wesentlichen Ergänzung des deutschen Lese- und Schreibunterrichts gleichgültig gegenüberstehen, welche die Schnelligkeit unserer Schrift verfünf- oder gar versechsfachen kann. Es ist dies die Stenographie.

Mag man nämlich das Diktieren in den Lehrstunden auch noch so sehr beschränken, es wird immer Fälle geben, wo man auf dasselbe nicht verzichten kann, und dann ist es reicher Zeitgewinn, wenn man diese Thätigkeit in irgend einer Schnellschrift abzumachen imstande ist. Mögen ferner manche Lehrer selbst in den obersten Klassen höherer 9jähriger Unterrichtsanstalten ihren Schülern verbieten, sich während der Erklärungen oder Vorträge irgend welche Notizen zu machen, so werden doch wohl ebenso viele Lehrer dieses nicht bloß gestatten, sondern geradezu empfehlen. Verlangt nämlich der Lehrer, daß die Schüler das, was er, die vorhandenen Lehrbücher ergänzend oder erläuternd, mitteilt, behalten, daß sie in der nächsten Lehrstunde darüber Rechenschaft geben können, so wird er doch ihrem Gedächtnis keine Vorschriften machen wollen; denn dieses behält eben nur das, was es zu behalten imstande ist. Er wird also, wenn er seiner Sache sicher sein will, entweder diktieren müssen, und das ist ein rein mechanisches, geistloses Geschäft und verdirbt, da es beeilt werden muß, die mit Mühe errungene leserliche und schöne Handschrift. Oder er muß den Schülern das Nachschreiben gestatten, und hier trifft nicht bloß der eben besagte, sondern der weitere Übelstand ein, daß, während sie das eine, was der Lehrer sagt, notieren, sie das andere teilweise oder ganz überhören.

Mittels der Stenographie wären die Schüler nun imstande, alles vom Lehrer Gesagte, wo es wünschenswert erschiene, sich richtig und auch vollständig zu notieren. Ferner würde die Stenographie in allen Berufsarten, in denen viel geschrieben wird — und diese sind zahlreich genug — eine gewaltige Zeitersparnis schaffen; in den gewonnenen Stunden, ja Tagen, könnten andere wichtige Dinge vorgenommen oder die wünschenswerte Ruhe und Erholung gesucht werden. Endlich ist noch auf die Leichtigkeit hin-

zuweisen, mit welcher der im Stenographieren Gewandte öffentliche Vorträge, an denen unsere Zeit so reich ist, und deren Zahl sich in Zukunft wohl schwerlich vermindern wird, nachschreiben und zu seinem bleibenden Eigentum machen kann.

Wenn somit die Kunst des Stenographierens für den Besitzer derselben ein herrliches Gut ist, so bleibt noch die Frage zu beantworten, ob die Schule in der Pflege derselben sich gewissermaßen einen neuen Lehrgegenstand auferlegen, ein neues Arbeitsgebiet beschreiten darf. Nun erlernt sich die Stenographie verhältnismäßig leicht; sie bietet dem Verständnis gar keine Schwierigkeiten dar; sie nimmt vorzugsweise das Gedächtnis in Anspruch und verlangt beharrliche Übung, wenn es zur Fertigkeit kommen soll. Auf der Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Neuwied hat vor 2 Jahren ein stenographischer Lehrkursus stattgefunden. In sieben ein- bis zweistündigen Lektionen mit Zwischenräumen von je 14 Tagen, in denen die nötigen häuslichen Übungen angestellt wurden, ist das ganze Pensum in der Weise durchgenommen worden, daß die Schülerinnen nach Ablauf derselben imstande waren, sich die eigentliche Fertigkeit in beharrlicher Arbeit nunmehr selbständig zu erringen. Nach diesem Versuch ist es nicht zu bezweifeln, daß bei einer wöchentlichen Stenographiestunde etwa in Untertertia und unter mäßigen häuslichen Übungen innerhalb eines Wintersemesters eine Fertigkeit erreicht werden kann, die den Schüler fortan zu freier, wenn auch nicht sofort schneller und gewandter Anwendung dieser nützlichen Schreibkunst befähigen würde. Das Mehr an häuslicher Arbeit könnte für diese verhältnismäßig kurze Zeit durch Nachlaß an anderen häuslichen Arbeiten ausgeglichen werden; die von dem Schüler errungene Schreibkunst trägt aber auch eine solche Fülle künftiger Zeitersparnis in sich, daß selbst eine nicht in obiger Weise aufgehobene vorübergehende Mehrarbeit im Lauf der Jahre sich überreichlich lohnen würde.

Durch die Fernsprechkunst werden weit getrennte Orte zu mündlicher Unterredung gewissermaßen an einander gerückt; durch die elektrische Telegraphie überfliegt die Schreibkunst Länder, Erdteile und Ozeane: mögen unsere Schulbehörden nicht säumen, durch Einreihung der Stenographie in den Lehrplan

höherer Unterrichtsanstalten dem geschriebenen Wort, wo das nützlich und wünschenswert erscheint, die Schnelligkeit des mündlichen zu geben.

Bis die beiden soeben besprochenen Reformen ihre Einführung in dem Schreibunterricht gefunden haben, müssen unsere Schulen mit den schon jetzt in ihrer Hand liegenden Mitteln eine leserliche und möglichst schöne, auch möglichst schnelle Handschrift bei ihren Schülern zu erreichen suchen. In unserem Lehrplan für die allgemeine Mittelschule sind besondere Schreibstunden nicht vorgeschrieben; doch ordnet derselbe eine so geringe Anzahl wöchentlicher Unterrichtsstunden an, daß, wo die Unter- und Mittelstufe der Volksschule aus irgend welchem Grunde der höheren Lehranstalt hier nicht genügend vorgearbeitet hat, dieselbe ohne Bedenken einen regelmäßigen Schönschreib-Unterricht zusetzen kann.

Noch viel wichtiger aber ist, daß der Gesamtunterricht täglich und stündlich die Pflege einer guten Handschrift ins Auge faßt, daß die höhere Lehranstalt das von der Volksschule geschaffene Gute wenigstens nicht wieder verdirbt. Nicht bloß haben deshalb sämtliche Lehrer darauf zu halten, daß jeder Schüler die zur Korrektur abzuliefernden schriftlichen Arbeiten in der höchsten ihm möglichen Schönheit der äußeren Form anfertigt, sondern sie müssen auch die sog. Kladde immer zum Gegenstand ihrer sorgfältigen Aufsicht machen. Manchem Schüler gilt es als selbstverständlich, daß das Diarium im Gegensatz zu den Reinheften ein Schmutzbuch sein und der Inhalt aus hastig hingeworfenen, ihm selbst kaum lesbaren Kratzfüßen bestehen muß. Der Lehrer hat nicht bloß diesem Irrtum und Unfug energisch zu wehren, sondern er soll sich auch hüten, durch zu schnelles Einfordern der in der Schule anzufertigenden schriftlichen Arbeiten oder durch zu schnelles Diktieren selbst zur Verschlechterung der Handschrift der Schüler beizutragen; er hat darauf zu achten, daß die letzteren, auch wo sie in rascherem Zeitmaß schreiben müssen, doch immer noch regelmäßige Schriftzüge zustande bringen.

b) Das Rechtschreiben und die Interpunktion.

Es mußte schon im ersten Teil dieses Buches beklagt werden, daß die Elementarkenntnisse, welche die Schüler bei ihrem Übertritt

aus der durchlaufenen Mittelstufe der Volksschule in die unterste Klasse der höheren Lehranstalt in der Aufnahmeprüfung zeigen, nicht selten nur wenig befriedigen. Am mangelhaftesten ist es durchweg mit der Orthographie bestellt; insbesondere hier hat also die höhere Lehranstalt manches Versäumte nachzuholen. Aber selbst wenn es in diesem Unterrichtszweige mit den neu eintretenden Schülern besser stünde, als es wirklich steht, so wäre doch ein regelmäßiger Unterricht in demselben für einige Jahre auch auf der höheren Lehranstalt noch nicht zu entbehren. Nicht allein, daß das Auseinanderhalten ähnlich klingender Wörter, wie Stadt, Statt, Staat, — seit, seid, seiet, Seite, Saite, Seide 2c. auch 10- und 11jährigen Schülern noch oft Schwierigkeit machen wird, sondern es giebt auch viele Wörter, deren Orthographie sich nur ernsterem Nachdenken erschließt, sich auch auf bestimmte Regeln gründet, für deren Verständnis die Mittelstufe der Volksschule bei ihren Kindern die notwendige geistige Reife noch nicht voraussetzen kann. Hier muß also die höhere Lehranstalt ergänzend einsetzen.

Nun ist auch auf dieser, wie auf der Elementarschule, neben dem Nachdenken und dem Gedächtnis stets das Auge in der Art in den Dienst der Orthographie zu stellen, daß ihm die richtigen Wortbilder eingeprägt werden. Dies geschieht am wirksamsten und erfolgreichsten durch das Lesen und durch das Abschreiben wirklicher Musterstücke. In beiden Übungen haben die Schüler die richtigen Wortbilder vor sich und gewöhnen das Auge an dieselben, so daß ihnen der Anblick der falschen in ihrem Hefte sofort den Eindruck des Störenden machen muß. Daß das Abschreiben aus einem guten Buche den Schülern stets eine Anzahl richtiger Wortbilder vor Augen stellt, giebt demselben einen großen Vorzug vor dem Diktat-Schreiben, bei welchem dieses nicht der Fall ist, abgesehen davon, daß das Abschreiben zu Hause geschehen kann, während das Diktieren stets eine Verkürzung des Schulunterrichts durch eine mehr oder weniger mechanische Beschäftigung mit sich führt. Das Diktiertschreiben sollte deshalb der Regel nach nur Prüfungsarbeit sein. Dem Abschreiben muß folgen, auch wohl zur Seite gehen, das Niederschreiben aus dem Gedächtnis. Hier hat der Schüler das zu

Schreibende, wenn auch nicht unmittelbar vorher, gelesen, beobachtet, die Wortbilder haben vor seinen Augen gestanden; mit der Erinnerung sie erfassend, stellt er sie vergleichend neben die von ihm selbst auf das Papier gezeichneten. In dieser Beziehung handelt es sich um auswendig gelernte Gedichte, auch Kirchenlieder, Bibelsprüche, Anekdoten, kleine Beschreibungen; es reihen sich in Prosa verwandelte poetische Stoffe, selbst Inhaltsangaben an. Die Korrektur dieser Niederschriften wird, wo der Lehrer durch dieselbe über Gebühr belastet würde, von den Schülern selbst zu besorgen sein, nachdem sie sich gegenseitig unter Vertauschung der Hefte die Fehler angestrichen haben, beides unter Zuhilfenahme des Buches, dem das Geschriebene entnommen ist.

So lange sich in den unteren Klassen höherer Lehranstalten noch ernste Orthographieschwächen zeigen, sind die eben beschriebenen Übungen recht häufig, wo möglich im Anfange jeder deutschen Unterrichtsstunde, auch unter Hinzunahme häuslicher Arbeiten anzustellen. Aber selbst wenn der regelmäßige Orthographie-Unterricht aufgehört hat, also von den mittleren Klassen ab, empfiehlt es sich, *bei jeder sich bietenden Gelegenheit und nicht nur in den deutschen, sondern in allen Lehrstunden schwierigere Orthographiefragen rechtzeitig zur Sprache zu bringen.* Besonders ist jeder Aufsatz, jede schriftliche Übertragung aus einer fremden Sprache in die deutsche zugleich als Orthographie-Übung anzusehen. So müssen auch die technischen Ausdrücke in der Naturlehre, die Namen der Tiere, Pflanzen und Mineralien in der Naturbeschreibung, die Eigennamen in der Geschichte und Geographie, wenn sie zum erstenmal vorkommen, vom Lehrer der Regel nach buchstabiert oder an die Wandtafel geschrieben und von den Schülern nachbuchstabiert werden.

Über die Schreibung einzelner Wörter, ja selbst über gewisse Orthographie-Regeln hat bis in die Gegenwart hinein Meinungsverschiedenheit bestanden; insbesondere sehen wir die *historische*, die *etymologische*, die *phonetische* und die *vermittelnde Schreibweise in fröhlichem Hader miteinander.* Die erstere knüpft an das geschichtlich Gewordene an; unter ihren Freunden herrscht aber nicht Übereinstimmung, auf welche Zeit zurück-, von welcher Sprache ausgegangen werden soll,

ob z. B. von der gotischen, oder von der mittelhochdeutschen, oder der Lutherschen. Die zweite richtet sich nach der Ableitung der Wörter. Die dritte schreibt die Wörter, wie man sie spricht; statt verdrehen — ferdreen, statt von — fon, statt Philosophie — Filosofi. Die vermittelnde will rechtzeitig bald bei der einen, bald bei der anderen der drei genannten Schreibweisen Belehrung suchen.

Ist die Verschiedenheit der Schreibungen ein nicht zu duldendes Übel? Muß hier Einheitlichkeit gewaltsam herbeigeführt werden? Wird sie je zustande kommen? Alt-Griechenland, dessen Einwohnerschaft, West-Kleinasien und die Küste von Süd-Italien eingeschlossen, wohl nicht den vierten Teil der Bevölkerung des gegenwärtigen deutschen Reiches zählte, hatte vier verschiedene Dialekte, die gerade in der Orthographie die größten Verschiedenheiten zeigten. Die Historiker Herodot und Thukydides, jener nur 13 Jahre älter als dieser, schrieben in zwei von einander grundverschiedenen Mundarten. Als sich endlich im attischen Dialekt eine Art gemeinsamer Büchersprache gebildet hatte, waren die Grammatiker trotz aller Anstrengungen außerstande, dieselbe „rein" zu halten, und konnten die Bildung einer neu-attischen Sprache nicht verhindern, in der nun Aristoteles, Plutarch u. a. ihre Werke verfaßten. Wollen die klassisch gebildeten Mitglieder unserer deutschen Ministerien dies alles beklagen? Sollen zur Erleichterung des griechischen Unterrichts die Schriften des Vaters Homer in den Atticismus des Plato und des Demosthenes umgesetzt werden, wie Gottsched durch seine Frau einige Oden Klopstocks in „richtige" deutsche Poesie umbilden ließ? Auch die Römer haben nie eine einheitliche Orthographie besessen; man denke nur an das Nebeneinander von caelum und coelum, von caelebs und coelebs, von adfirmo und affirmo; man blicke in das Gewirre ihrer unregelmäßigen Verba!

In Deutschland hat seit Luthers Bibelübersetzung, vor deren Erscheinen die Norddeutschen die Sprache der Süddeutschen und die letzteren die der ersteren nicht verstanden, die Übereinstimmung der einzelnen Schriftsprachen in einer so erstaunlichen Weise zugenommen, daß man das Weitere in dieser Beziehung von der geistigen Fortentwickelung unseres nun auch politisch geeinigten Vaterlandes ruhig erwarten konnte. Wer vor dem Jahre 1880 die ver-

schiedenartigsten deutschen Schriften in Prosa oder Poesie einzusehen in der Lage war, würde wohl schwerlich den Eindruck eines orthographischen Notstandes empfangen haben, dem die Unterrichtsverwaltungen auf dem Wege der Verordnungen schleunigst ein Ende zu machen sich hätten verpflichtet fühlen müssen. Die meisten Klagen kamen aus Lehrerkreisen; diese haben nun Zeit und Gelegenheit zu prüfen, ob durch das vor sechs Jahren in unseren Schulen eingeführte amtliche Orthographiebüchlein Besserung geschaffen worden ist.

Das von dem preußischen Ministerium herausgegebene Büchlein „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung“ beruft sich im ganzen auf den bereits bestehenden Gebrauch und will mehr das in Übung Befindliche fixieren als Neues anordnen. In Wirklichkeit hat es aber ebensoviel neuen Zwiespalt geschaffen, als alten beseitigt. Selbst Duden bekennt in den Vorbemerkungen zu seinem „vollständigen orthographischen Wörterbuch“, „nach den neuen preußischen, bayerischen und sächsischen Regeln“, dessen Anschaffung unter den gegebenen Verhältnissen selbst für deutsche Sprachlehrer zur Notwendigkeit geworden ist, daß er sich in verschiedenen Fällen in Verlegenheit befinde.

Zunächst hat das ministerielle Büchlein manche seltsame Anordnung im einzelnen getroffen, z. B. daß man Konzession neben Cession, kontrollieren neben Controleur, Redaktion neben Redacteur, daß man ferner eine Anzahl zweifellos französischer Worte mit deutscher Orthographie, z. B. Grimasse, Fassade schreiben soll. Ferner sind die Mehrzahlen Kniee, Theorieen, Kolonieen, und gar Seeen, Feeen, Armeeen entweder Beleidigungen oder Belustigungen für das menschliche Auge. Warum soll die deutsche Sprache hier nicht thun, was die lateinische, die französische und englische thun, was sie selbst in anderen Fällen thut, nämlich den Schlußvokal eines Wortes vor gleichem Flexionsvokal einfach ausscheiden? Der Lateiner schreibt doch im Präsens des Verbs audire nicht audiit, sondern audit, der Franzose bildet doch nicht das Femininum gravee vom Adjektivum grave, der Engländer nicht den Komparativ fineer von fine, der

Deutsche nicht den Komparativ regeer von rege! Auch Wörter wie variieren, liieren, liniieren, in denen, wie überhaupt im Infinitiv, das e durch nichts begründet ist, sind ganz schreckliche Wortbilder. Insbesondere aber machen zwei weitreichende allgemeine Regeln eine auf Überzeugung gegründete Zustimmung vollkommen unmöglich und ihre Einübung in der Schule zu immer neuer Gewissenspein.

Es ist zuerst die Regel § 22, daß Substantive, „wenn sie die Bedeutung anderer Wortarten annehmen“, mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werden sollen, wie „Ich bin willens“, „Er nimmt teil“, „Wir setzen in stand“, „Er hält haus“. Hier haben wir freilich vier Verbalbegriffe; aber jeder derselben schließt ein wirkliches Substantivum in sich, das, so lange überhaupt Substantive groß geschrieben werden, doch auch seinen großen Anfangsbuchstaben beansprucht. Sonst müßte man auch schreiben „des todes sein“, „in die enge treiben“, „bei seite stellen“, „rechnung tragen“, „in anspruch nehmen“, „in ordnung bringen“, „zu pferde sitzen“, „schlitten fahren“, „langohr schimpfen“, „gustav taufen,“ in welchen Ausdrücken gerade wie bei „willens sein“, „in stand setzen“, „haus halten“, „teil nehmen“ das Verb an sich das Nebensächliche ist.

Ferner sind „in Wirklichkeit“, „nach Kräften“ Adverbialbestimmungen der Art und Weise, „zur Gesundheit“, „zum Vergnügen“ Adverbialbestimmungen des Zweckes, „aus Ärger“, „in der Verzweiflung“ Adverbialbestimmungen des Grundes — soll man deshalb „Wirklichkeit, Kräften, Gesundheit, Vergnügen, Ärger, Verzweiflung“ hier mit kleinem Anfangsbuchstaben, oder wie „beizeiten“, „heutzutage“, so auch „ausärger“, „zurgesundheit“, „inderverzweiflung“, „nachkräften“ ꝛc. schreiben? In dem Satz „Er hat unter Aufbietung aller Hilfsmittel, ja unter Gefährdung seiner Gesundheit, selbst seines Lebens die große That vollbracht“ bilden die zwölf Worte von „unter“ ab die adverbiale Bestimmung der Art und Weise; sollen deshalb die Substantiva Aufbietung, Kräfte, Gefährdung, Gesundheit, Lebens mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben oder die zwölf Worte zu einem zusammengezogen werden?

Das sind keine leeren theoretischen Klügeleien; das sind Fragen, die bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, wie mancher Lehrer bezeugen wird, von denkenden Schülern immer wieder aufgeworfen werden. So machen die ursprünglichen Substantiva Kraft, Laut, Mittels (Genitiv), wenn sie als Präpositionen gebraucht werden, auf das Sprachgefühl allerdings gar nicht mehr den Eindruck von Substantiven und können deshalb ohne Bedenken klein geschrieben werden; desgleichen die Adverbien „überhaupt", „unterwegs" u. a. Aber so lange ein Substantiv im Bewußtsein des Schreibenden noch als solches auftritt, muß es doch groß geschrieben werden, auch wenn es ein Teil irgend einer Adverbialbestimmung ist. Darum stößt sich das Sprachgefühl auch an die durch § 22, 1. c geforderte Schreibung „ein bischen", „ein paar", desgleichen an die durch § 22, 3 geforderte Schreibung „die anderen", „die übrigen", „das meiste", „das nämliche", und wenn durch Verbindung dieses Paragraphen mit § 21, 3 Sätze möglich werden wie „Ich habe das meiste und das Schönste gesehen", oder „der letzte war der Größte", so wird das Auge durch solche Nebeneinanderstellung geradezu beleidigt.

Nicht geringeres Bedenken erweckt die Schreibung rein lateinischer Wörter auf co, con, col, com, cor, mit ko, kon, kol, kom, kor und die Verdrängung des c in Worten wie Dezember durch z. Wir haben oben (I. Teil S. 122 ff.) anerkannt, daß eine Anzahl griechischer und lateinischer Wörter in unserer Sprache seit mehr als tausend Jahren Bürgerrecht besitzen, daß wir sie s. Z. mit den von ihnen bezeichneten Dingen, Bestrebungen, Einrichtungen von den Griechen und Römern empfangen haben, daß sie ihren Begriff auch mit schlagender Bestimmtheit und Kürze bezeichnen, und daß sie deshalb zum großen Teil eine unentbehrliche Ergänzung unserer deutschen Sprache geworden sind. Wir haben auch nachgewiesen, daß die letztere sich einer solchen Bereicherung gar nicht zu schämen braucht, daß demzufolge die sonst vollkommen berechtigte Jagd auf Fremdwörter vor dieser Gattung von Wörtern Halt machen muß. Wir fügen nunmehr hinzu, daß auch nicht der geringste Grund besteht, ihre Schreibung umzugestalten.

Womit soll auch das c gesündigt haben, daß man es sowohl als K- wie als Z-Klang auf den Aussterbe-Etat setzen zu müssen glaubt? Ist dasselbe doch ein guter, längst deutsch gewordener Konsonant, der schon in den großen Epen und den Minneliedern der ersten deutschen Dichtungsblütezeit, ja noch viel früher in fröhlicher Übung war. Und warum bei gewissen aus dem Lateinischen stammenden Wörtern k an die Stelle des c setzen, wenn man doch nach wie vor Accord, accurat, Accusativ 2c. schreiben darf? Wer in der Erlernung der lateinischen Sprache nicht einmal über den Cornelius Nepos hinausgekommen ist, dem wird sich doch die Feder sträuben, Konferenz, Kontinent, konfus, Konfession, Konzert, Konzil, korrekt zu schreiben. Mit der Wissenschaft aber wird diese durch nichts gerechtfertigte Neuerung im Streite liegen, so lange ihre Vertreter die Werke der römischen Klassiker in der Ursprache lesen und sich der Abstammung jener Worte bewußt bleiben, also nach menschlicher Berechnung bis in die fernste Zukunft.

Dadurch, daß die hervorragendsten deutschen Verlagshandlungen sich zur Beobachtung der Orthographie des ministeriellen Büchleins in den von ihnen zu druckenden Schriften vereinigt haben, sind die Autoren allerdings einstweilen außerstand gesetzt, mit der von ihnen selbst als richtig erkannten Orthographie vor die Öffentlichkeit zu treten, und auch dieses Buch giebt manche Wörter in einer Schreibung, die der Verfasser für falsch halten muß. Daß ein solcher Zustand nicht von Dauer sein kann, liegt auf der Hand.

Und will man denn der Gymnasialjugend die Erlernung der lateinischen Sprache, die an sich schon eine harte Arbeit ist, dadurch noch erschweren, daß man ihr ein ganzes Heer gut lateinischer Worte in der deutschen Sprache in veränderter Schreibung vorführt? Wie will man das rechtfertigen, daß man von all den hier in Frage kommenden Wörtern durch Einzwängung von zwei ihnen ganz fremden Konsonanten k und z die Abstammung verdunkelt?

Und nicht bloß mit der lateinischen, sondern auch mit der französischen und englischen Sprache wird man

durch solche Konsonantenverwandlung in fortdauerndem Hader stehen; denn alle diese ursprünglich lateinischen Wörter stellen sich uns in den genannten neueren Sprachen wieder mit ihrem ursprünglichen c statt mit dem von irrenden deutschen Linguisten ihnen aufgedrungenen k und z dar. Auch hier wird in erster Linie wieder die lernende Jugend, der man gerade durch Festhaltung des c die Aneignung jener Sprachen erleichtern sollte, den Schaden tragen, die nun dieselben Worte in den fremden und in der deutschen Sprache zu ihrer zweifellosen Verwirrung ganz verschieden schreiben muß.

Nur die deutschen Endungen, welche der Sprachgebrauch einem Teile jener ursprünglich lateinischen Wörter gegeben hat, sind wir berechtigt in deutscher Weise zu schreiben, also Classiker statt des lateinischen classici, Grazie statt des lateinischen Gratia.

Mit der eben gerügten Willkür werden die Deutschen sich selbst untreu. Während nämlich die Franzosen und Engländer keinen Anstand nehmen, unsere deutschen geographischen Eigennamen in ihrer Sprache vollständig umzugestalten und Cologne statt Köln, Mayence und Mentz statt Mainz, Vienne und Vienna statt Wien, Aix la Chapelle statt Aachen zu schreiben, lassen wir die geographischen Eigennamen jener Völker durchaus unverändert und prägen unseren Schülern sogar die fremdländische Aussprache derselben ein. Auch wo wir französische und englische Appellativwörter in unsere deutsche Sprache aufgenommen haben, da sind sie bisher unverändert geblieben. Erst das ministerielle Wörter- und Regelbüchlein hat mit den oben genannten und anderen Wörtern die Germanisierung auch neusprachlicher fremder Ausdrücke begonnen.

Das ministerielle Büchlein hat sich bisher seines Daseins noch wenig freuen können. Von allen Seiten wird ihm widersprochen; in den Schulen ist es eher gehaßt als geliebt; der amtliche Verkehr weist es unfreundlich von seiner Schwelle; selbst die Erlasse und Verfügungen der Unterrichtsbehörden erscheinen in der alten Orthographie. Mögen künftige Ausgaben desselben in betreff des Angefochtenen Freiheit gestatten; es ist nicht wohlgethan, in die Entwickelung unserer deutschen Sprache mit obrigkeitlichen Verordnungen einzugreifen;

es geht nicht an, daß das Urteil einer Zentralschulverwaltung über so hochwichtige Dinge souveräne Entscheidungen giebt, die beim Wechsel der maßgebenden Persönlichkeiten möglicherweise schon bald ganz entgegengesetzten Bestimmungen Platz machen müssen. Darf doch dieselbe Behörde, welche anordnet, wie die Jugend Preußens schreiben soll, konsequenterweise auch anordnen, wie sie sprechen soll, und so hätten wir uns gar nicht zu verwundern, wenn plötzlich, wissenschaftliche Autorität beanspruchend, wie die Veröffentlichungen der Académie Française, ein ministerielles Aussprachebüchlein erschiene, nach welchem zum Zweck der Herbeiführung einer einheitlichen preußischen Sprechsprache beispielsweise den Schülern westfälischer Lehranstalten untersagt würde, S—chinken, und der hannöverschen Jugend, S—timme zu sagen. Hat doch die Verehrung des an sich so wenig wohltönenden Sch-Klanges die wunderliche Anmerkung 5 in § 12 des offiziellen Büchleins erzeugt: „Anlautendes sch wird vor p und t mit ſ bezeichnet, z. B. ſpielen, ſtehen, Stein!"

Die **Interpunktion** oder der **Gebrauch der Unterscheidungszeichen** steht in bestimmtester Abhängigkeit von der Grammatik, speziell der Satzlehre. Da eine vollkommene Bekanntschaft mit der letzteren auf der Mittelstufe der Volksschule, selbst auf den unteren Klassen höherer Lehranstalten, wie sich das bei der nachfolgenden Besprechung dieses Lehrzweiges zeigen wird, nicht einmal annähernd erreicht werden kann, so muß auch die Interpunktionslehre sich hier mit allgemeinen elementaren Bestimmungen begnügen, und erst in den Mittel- und Oberklassen der letzteren Schulkategorie ist es möglich, in der Zeichensetzung sämtlichen Satzverhältnissen Rechnung zu tragen. **Von einer systematischen Interpunktionslehre wird ein verständiger Unterricht in den unteren Klassen also ganz absehen** und mit derselben hier nicht in unnützer Weise die Zeit verbrauchen. Läßt man im Einzel- und Chorlesen nur **vor jedem Komma einhalten**, nach dem Strichpunkt eine noch längere und nach einem Punkt, Frage- und Ausrufungszeichen die längste Pause machen, so wird schon ein gewisses elementares Interpunktionsgefühl erzeugt werden, kraft dessen die Schüler gewissermaßen instinktmäßig, ohne noch Gründe angeben zu können, beim Schreiben die entsprechenden

Zeichen, zunächst Komma und Punkt setzen. Wiederholte Anweisung wird sie allmählich gewöhnen, auch vor dem Relativpronomen, und wenn diesem eine Präposition vorangeht, vor dieser Komma zu schreiben. Freilich werden sie zunächst noch oft übersehen, daß auch „dessen“, „deren“, „denen“ rc. Pronomina relativa sind. Endlich ist vor jedem „daß“, „weil“ und ähnlichen besonders oft wiederkehrenden Konjunktionen strenge auf Setzung des Kommas zu halten.

Da die Interpunktion in erster Linie durch den Satzbau bedingt wird, so ist ihre Lehre mit der Satzlehre in Verbindung zu bringen und zunächst an die Elemente derselben anzuschließen. Gehen somit Satzlehre und Interpunktionslehre in geordnetem Unterricht von den ersten Anfängen an bis zum Abschluß der ersteren Hand in Hand, so kann selbstverständlich die letztere nicht in der Beziehung systematisch betrieben werden, daß von jedem Interpunktionszeichen die sämtlichen Regeln nach der Reihe aufgeführt und dann erst zum nächsten fortgeschritten wird; also zuerst die Lehre vom Punkt, dann vom Strichpunkt rc. Dieser Weg durch die Interpunktionslehre würde sich mit dem, welchen der Grammatikunterricht gehen muß, nicht decken. Erst wenn jene an der Seite der letzteren zu Ende gebracht worden ist, kann in einem neuen konzentrischen Kreise an eine systematische Durchnahme derselben nach der Aufeinanderfolge der einzelnen Satzzeichen gedacht werden, die aber nun um so schneller erfolgen darf, als bei weitem die meisten Interpunktionsregeln, allerdings jede für sich, nunmehr das geistige Eigentum der Schüler geworden sind, und die ganze Interpunktionslehre verhältnismäßig einfach und wenig umfangreich ist.

Auch in der Interpunktionslehre stehen die Ansichten einander scharf gegenüber; die einen sind mit Pausezeichen sehr freigebig, die anderen üben große Enthaltsamkeit mit denselben, beide, wie sie meinen, mit guten Gründen. Möge man sich hüten, auch hier, wie in der Orthographie, die Geister mit vermeintlich unfehlbaren Gesetzen, die aber in Wirklichkeit menschlichem, also fehlbarem Denken entspringen, zu knechten. In Wirklichkeit giebt es ganz verschiedene Gesichtspunkte, unter welchen Satzpausezeichen zu setzen, oder nicht zu setzen sind. Insbesondere wird

jede Interpunktionslehre wohlthun, im Unterricht mit bereits geförderten Schülern neben den grammatischen zugleich die logischen und ästhetischen Satzverhältnisse ins Auge zu fassen und demgemäß neben den Regeln, welche durch die ersteren bedingt sind, die von den beiden letzteren geforderten Ausnahmen zuzulassen.

So wird die Kürze des Satzes den Wegfall des Kommas vor und nach dem eingeschalteten Relativsatz entschuldigen, zur Herstellung eines schöneren Satzbildes vielleicht sogar fordern; ähnlich verhält es sich mit dem Komma vor einem Infinitiv-Attribut mit „zu“ oder einem infinitivisch mit „zu“ verkürzten Attributivsatz. Also: „Ist das was du sagst wahr?“ „Die Kunst zu dichten ist eine schöne Gottesgabe.“ „Die Kunst, sich in seinem Hauswesen wohl einzurichten, muß erlernt werden.“ Ähnlichen Erwägungen unterliegt die Frage, ob vor „denn“ und „aber“ zu Beginn des zweiten Satzes der Satzverbindung ein Strichpunkt zu setzen ist. Also: „Ich muß das Bett hüten, denn ich bin krank.“ „Friedrich der Große mußte den siebenjährigen Krieg selbst beginnen; denn hätte er den Anmarsch der Feinde ruhig erwartet, so wäre er von der Übermacht erdrückt worden.“ Ferner: „Merk auf, und träume nicht“ und „Ist er groß, oder klein?“ Trotz der Regel, daß vor „und“ und „oder“ in dem zusammengezogenen Satz kein Komma steht, wird es hier gesetzt, das erste Mal, weil „und“ adversativ, das zweite Mal, weil „oder“ disjunktiv gebraucht ist, das erste Mal „und“ statt „aber“, das zweite Mal „oder“ im Sinne von „entweder, oder“.

Eine gute Übung in der Zeichensetzung ist die, daß die Schüler in regelmäßigem Wechsel unter einander vor jeder deutschen Unterrichtsstunde ein zusammenhängendes Lesestück oder einen Teil desselben ohne Interpunktion an die Wandtafel schreiben, und daß der Anfang der Stunde darauf ververwendet wird, in gemeinsamer Arbeit die Zeichen zu setzen. Diese Interpunktionsübung kann zugleich eine herrliche Übung in der Satzanalyse werden. Weiß der Lehrer Leben in die Sache zu bringen; läßt er rechtzeitig Gründe angeben und in streitigen Fällen die Geister auf einander platzen: dann wird dieser Unterricht durchweg ein anregender, nicht selten sogar ein recht fröhlicher sein.

Noch leichter und einfacher als die Lehre von den Satzpausezeichen (Komma, Semikolon, Punkt, Kolon, Gedankenstrich und Parenthese) ist die von den Satztonzeichen (Frage- und Ausrufungszeichen) und von den Hilfszeichen (Anführungszeichen und Bindestrich). In dem Lektüre-Unterricht kann mit diesen Zeichen gelegentlich Bekanntschaft gemacht und im Aufsatz und in den eben beschriebenen Wandtafel-Übungen ihre Anwendung gelernt werden; ihre systematische Zusammenfassung schließt sich naturgemäß an die der Satzpausezeichen an.

Der Orthographie- und Interpunktionsunterricht muß selbst bis in die oberen Klassen hinein, wenn sich hier noch Schwächen zeigen, energisch betrieben werden; mag ihm der Lektüre-Unterricht an innerer Bedeutung und geistigem Wert auch weit überlegen sein, so will es sich doch schlecht mit einander reimen, daß jemand in der Litteratur, wenn auch nur leidlich, bewandert ist, aber nicht orthographisch und mit richtigen Unterscheidungszeichen schreiben kann.

c) Der Aufsatz.

Der Aufsatz ist das eigentliche Schmerzenskind des deutschen Unterrichts. Er nimmt auf höheren Lehranstalten viel Zeit und Mühe in Anspruch; die Früchte desselben sind durchweg dürftig und gering; kein Unterrichtsgebiet kommt ihm gleich in Verkehrtheiten und Wunderlichkeiten, setzt wie er den berechtigten Spott und die boshafte Lüge immer wieder in fröhliche Thätigkeit.

Fragen wir nach dem Zweck der Aufsatzübungen, so wird uns, wie bei den meisten übrigen Lehrgegenständen, ein doppelter angegeben werden; einerseits sollen sie dem Schüler für seinen künftigen Beruf nützlich sein, wobei dann der Inhalt der anzufertigenden Aufsätze diesen insbesondere berücksichtigen muß, und andererseits sollen sie ihn in seiner allgemeinen Bildung fördern, genauer bezeichnet, ihn geschickt machen, auf den verschiedenen Gebieten des Denkens, Fühlens und Wollens seine Gedanken schriftlich in die geeignete Form zu bringen.

Wer sich nun die verschiedenartigen Berufszweige vergegenwärtigt, zu denen die Schüler höherer Lehranstalten überzugehen

pflegen, insbesondere die schriftlichen Arbeiten, die in denselben angefertigt werden, und damit die landläufigen Aufsatzthemata vergleicht, an denen unsere Jugend sich im Erfinden von Gedanken, in deren logischer Anordnung, endlich in deren korrekter und schöner Darstellung üben soll, der wird sich wohl nicht leicht überzeugen, daß mit der so erworbenen Geschicklichkeit, vorausgesetzt, daß es zu einer solchen wirklich kommt, im praktischen Leben viel anzufangen ist. „Der deutsche Aufsatz“ von Franz Linnig, von den Büchern dieser Art wohl eins der besten, unterscheidet nach Inhalt und Form drei Hauptgattungen von schriftlichen Arbeiten, nämlich die historische, die philosophische und die oratorische Prosa. Die historische Prosa bringt 1. Erzählungen geschichtlichen Inhalts, 2. Erzählungen nach poetischen Motiven, 3. Beschreibungen und Schilderungen, 4. Scenen und Gruppen, 5. Bilder und Gemälde. Die philosophische Prosa bringt 1. Betrachtungen, 2. Vergleichende Betrachtungen, Parallelen, 3. die Chrie, 4. Entwickelungen, 5. Abhandlungen, Erläuterungen, Kritiken, 6. Charakteristiken. Die oratorische Prosa bringt 1. das Gespräch, 2. den Brief, 3. die Rede.

Unter den sämtlichen hier zusammengestellten Gattungen und Arten von Aufsätzen wird höchstens „der Brief“ die Aufmerksamkeit des Kaufmanns, Fabrikanten, Gewerbtreibenden, Buchhändlers, Ökonomen, Technikers, Post- oder Eisenbahn- oder Telegraphenbeamten ꝛc. auf sich ziehen, die aber schnell wieder verschwinden muß, wenn sein Blick auf die unter dieser Überschrift sich findenden Aufsatzthemata fällt: „Eine schwierige Stelle im 4. Buch der Odyssee“, „Zwei Illustrationen zu Hermann und Dorothea“, „Dorotheas Abschied von den Ihrigen“, „Wie man lesen und schreiben muß“, „Über den Nutzen eines Sammelbuchs“. Selbst das Interesse an der Frage, „wie man schreiben muß“ und welchen „Nutzen“ das „Sammelbuch“ hat, wird den Einblick in die Bearbeitung derselben nicht lange überdauern.

Auch die Themata, welche sich in anderen Anleitungen zum Aufsatzschreiben an einander reihen, haben mit der eigentlichen Thätigkeit der eben genannten Berufsarten gar nichts gemein. So hätte es denn für die letzteren einen weit größeren positiven Nutzen, wenn die Aufsatzübungen sich mit

der Abfassung von Geschäftsformularen, von Rechnungen, Schuldscheinen, Quittungen ꝛc. befaßten, was auf der Oberstufe der Volksschule auch zweifellos an der Stelle ist und für dieselbe empfohlen wird, an einer höheren Lehranstalt aber kaum einem Jahrgang auf diesem Gebiete genügende Beschäftigung bieten würde, abgesehen davon, daß dergleichen Fertigkeiten auf dem Komptoir oder dem Büreau von Grund aus und unter sofortiger Übung in der geschäftlichen oder amtlichen Praxis in weit fruchtbarerer Weise gelehrt werden.

Es kann sich also hier nur um die sog. allgemeine Bildung, spezieller um die Befähigung und Kunst handeln, seine Gedanken überhaupt in angemessener Weise schriftlich in Worte zu kleiden, ohne Rücksicht auf die berufliche Verwertung, welche sie später finden könnte.

Nun ist aber bei der Abfassung eines jeden Aufsatzes ein Dreifaches zu berücksichtigen: 1. die Auffindung der Gedanken (inventio), 2. die Anordnung (dispositio) und 3. die Darstellung derselben (elocutio). Wie kann und soll jede dieser Thätigkeiten zur Pflege und Mehrung der allgemeinen Bildung ihren Beitrag liefern?

1. Es ist ganz unbestreitbar, daß die Jugend für die große Mehrheit der Aufsätze, wie sie Jahr für Jahr in unseren höheren Lehranstalten gemacht werden müssen, die Gedanken aus eigenen Kräften und Mitteln nicht auffinden kann. Daß man ihr dieses in früheren Zeiten gleichwohl zumutete — und es mag hier und da auch gegenwärtig noch geschehen — das hat die Aufgabe eines neuen Aufsatzes nicht selten zu einem der beunruhigendsten Familienereignisse gemacht, da der hilflose Schüler in seiner Verzweiflung nicht bloß nach jedem im Hause vorhandenen Buche griff, welches von dem bösen Thema etwas enthalten konnte, sondern auch Vater und Mutter und was von erwachsenen Geschwistern und Verwandten und Bekannten erreichbar war, um Rat und Unterstützung anrief. Die Lehrer wußten oder bedachten nicht, daß Schüler sammeln und aufnehmen, aber noch nicht geben und schaffen können. Gegenwärtig gilt es deshalb bei einsichtsvollen Schulmännern auch für selbstverständ-

lich, daß der Lehrer seiner Klasse schon bei Auffindung der Gedanken behilflich ist. Dies kann nun darin bestehen, daß er den Schülern zeigt, wie man überhaupt Gedanken erfindet, daß er beispielsweise bei Thematen, deren Wahrheit erwiesen werden soll, ihnen den „Vernunft-", den „Erfahrungs-" und den „Autoritätsbeweis" vorführt und erklärt; daß er sie für die „Beschreibung" mit der „Partitio" und „Divisio" bekannt macht, daß er sie also beispielsweise lehrt, wie der Mensch nach der partitio in Leib und Seele, ersterer wiederum in Kopf, Rumpf und Glieder zerfällt, wie es dagegen nach der divisio Männer und Frauen, oder Christen, Juden, Mohammedaner und Heiden, oder eine kaukasische, mongolische, malayische ꝛc. Rasse giebt; daß er endlich für die „Entwickelung" sie in der Satzergliederung (Analyse), in der Wort- und Sacherklärung unterweist. Es ist aber Thatsache, daß auch durch alle diese Belehrungen, selbst wenn sie sich auf eine Menge von Beispielen stützen, die Sache noch nicht wesentlich gebessert wird, daß der Lehrer vielmehr durchweg bei jedem einzelnen Thema die Auffindung der Gedanken leiten und unterstützen muß.

Da diese in der Unterrichtsstunde vorzunehmenden gemeinschaftlichen Gedankenauffindungen selbst im günstigsten Falle einen guten Teil der dem deutschen Unterricht überhaupt nicht reichlich zugemessenen Zeit in Anspruch nehmen, so erscheint es geradezu geboten, die Aufsatzthemata so auszuwählen, daß sie dem Schüler auch materiell nützlich sind; es müssen, gerade wie die Lese-, so auch die Aufsatzübungen den übrigen Unterricht entweder in den Realien oder in der Litteratur oder wo immer stofflich ergänzen. Wo dies nicht der Fall ist, da widmet man der nunmehr ausschließlich formalen Schulung eine Zeit, welche die Lehranstalt für wichtigere Dinge und nähere Bedürfnisse in Anspruch nehmen muß.

In dieser Beziehung finden wir in den Thematen, wie sie uns in den bekanntesten Aufsatzbüchern vorgeführt werden, eine vom Allerunbrauchbarsten bis zum wirklich Guten und Vortrefflichen langsam aufsteigende Reihe. Welchen Wert soll es nämlich für die Jugend haben,

wenn sie die nachfolgenden Themata bearbeitet: „Wie soll man sich gegen Undankbare benehmen?“ „Warum haben so manche Menschen keine Freunde?“ „Über die Fälle, in welchen wir entschlossen sein müssen, die Ehre bei Menschen zu entbehren.“ „Wer ist ein guter Mensch?“ „Selbstgespräch eines verwundeten Kriegers, der seinen Kameraden begräbt.“ „Wie können wir uns einen heiteren Lebensabend bereiten?“ „Womit trösten wir uns beim Tod geliebter Personen?“ „Geringes ist die Wiege des Großen.“ „Über den elegischen Charakter des Herbstes.“ „Warum lassen sich die Menschen so selten durch das Unglück anderer warnen?“ Es ist klar, daß derartige den Erwachsenen immerhin zum Nachdenken stimmende Fragen und Sprüche der Jugend nur wenig oder gar kein Interesse einflößen können, daß die letztere für dieselben ein wirkliches Verständnis zu fassen zum großen Teil noch kaum imstande ist, und daß, wenn sie über dieselben Gedanken erzeugen soll, dies zum Scheinwesen und zur Heuchelei, zu einer unwahren Spielerei mit erborgten Urteilen und Gefühlen führen muß.

Etwas mehr in das Leben und die Geisteswelt der Schüler schlagen schon die nachfolgenden Themata ein: „Müßiggang ist aller Laster Anfang.“ „Über den Wert der Zeit.“ „Kenntnisse der beste Reichtum.“ „Ein unnütz Leben ist ein früher Tod.“ Nun wird aber der sittliche Gewinn, welchen der Schüler aus der Ausarbeitung solcher moralisierenden Themata ziehen kann, weit übertroffen werden von einigen zu rechter Zeit von dem Lehrer über derartige Wahrheiten an seine Klasse gerichteten kräftigen Worten; die vom Lehrer und von den Schülern auf diesen Gebieten gemeinsam angestellte Jagd nach Aufsatzgedanken muß aber geradezu als Mißgriff erscheinen, wenn man bedenkt, wie jener in der so verbrachten Zeit die schönsten Lektürestoffe mit seiner jungen Schar durchnehmen und von hier aus sittliche Anregung in Fülle über dieselbe ausgießen könnte.

Den eigentlichen Unterrichtszwecken stehen weit näher Themata wie die folgenden: „Bedeutung der Kreuzzüge.“ „Wichtigkeit der griechischen Nationalspiele.“ „Gutenberg und seine Verdienste.“ „Die Überlegenheit Europas über die anderen Erdteile.“ „Was hat die Menschheit durch die Schiffahrt und den

Seehandel gewonnen?" Und doch begegnen wir auch hier ernsten Bedenken. Nur in dem Falle nämlich, daß der Lehrer des Deutschen zugleich mit dem Geschichts- und Geographie-Unterricht betraut ist, kann er in diesem auch die hier in Frage kommenden Wissensgebiete so besprechen, daß dem Aufsatz-Unterricht in betreff des Stoffes dadurch genügend vorgearbeitet wird. Liegen dagegen diese Lehrgegenstände nicht in derselben Hand — und das ist wohl häufig genug der Fall —, dann müssen in den deutschen Lehrstunden Dinge besprochen werden, welche denselben an sich ganz fremd sind, die deshalb den Aufsatzübungen eine ungebührliche Ausdehnung geben und andere Zweige des deutschen Unterrichts, besonders die Lektüre, in bedenklicher Weise schädigen.

Soll dieser Gefahr gewehrt werden, so muß der Stoff zu Aufsatzübungen sich entweder aus Ereignissen ergeben, welche die Schüler eben erst selbst erlebt haben, wie ein Gewitter, eine Überschwemmung, ein Volksfest, ein Schulausflug, oder er muß die Frucht des Lektüre-Unterrichts sein. In letzterer Beziehung wird es sich in den unteren Klassen beispielsweise um die prosaische Wiedergabe erzählender Gedichte, in den mittleren Klassen um Inhaltsangaben und andere wesentliche Teile der „Vertiefung", um die „Verwertung" insbesondere schöner Balladen, Parabeln, Paramythien, in den oberen Klassen um Erläuterungen und Kritiken größerer Dichtungen, um die Charakteristik hervorragender Personen unserer deutschen Dramen handeln. Auch Parallelen finden hier ihre Stelle, so daß statt der bisher unvermeidlichen Themata „Wiege und Sarg", „Gewitter und Schlacht", „Menschenleben und Reise" Vergleiche etwa zwischen Penelope und Gudrun, zwischen der Wallensteinschen Gräfin und der Tellschen Gertrud, zwischen den Goetheschen Balladen „Erlkönig" und „Fischer" zur Behandlung kämen.

2. Der Auffindung der Gedanken folgt die Anordnung derselben, die Disposition. Sie ist der ersteren an Schwierigkeit mindestens gleich; allgemein gültige Regeln für dieselbe lassen sich nur in geringer Zahl aufstellen, und selbst diese handeln mehr von dem, was nicht sein, als was sein soll. Schon das Gesetz der Dreiteilung

in Einleitung, Ausführung und Schluß wird besser eine Regel genannt, die als solche auch Ausnahmen zuläßt. Bei Erzählungen oder prosaischer Wiedergabe erzählender Gedichte fallen Einleitung und Schluß ganz von selbst weg; auch bei Beschreibungen oder Schilderungen, selbst bei Kritiken und Charakteristiken, geht man am besten direkt an die Sache, und der Schluß der „Ausführung" kann hier in den meisten Fällen zugleich der Schluß des Aufsatzes sein. Gerade weil wir durch Aufsatzübungen lernen sollen, unsere Gedanken treffend und schön zu Papier zu bringen, so ist es wichtig, daß bei denselben kein Wort zuviel gesagt wird, weder im Anfang noch zum Schluß; auch im Schreiben soll sich der Mensch bei Zeiten an das Sprichwort „Kurz und gut" gewöhnen. Wo es ohne Einleitung nicht geht, da mag sie in wenig Worten das Thema begründen oder von irgend einem allgemeinen Gedanken, in welchem der spezielle des Themas enthalten ist, ohne viel Umschweife zu diesem übergehen.

In der Einleitung weit ausholen, Dinge sagen, die für jeden Aufsatz passen, oder die jedes Kind weiß, oder gar Dichter wie Goethe, Schiller, Uhland loben, muß als absolut unzulässig gelten. Daß nicht bei jedem Schluß eine Nutzanwendung oder eine Ermahnung oder ein Vorsatz stehen müsse, wie manche Schüler meinen, ist bei Zeiten klar zu machen. Die Ausführung hat den Hauptgedanken klar und bestimmt in den Vordergrund zu stellen und nach Einteilungsgründen, die von der Art des Aufsatzes abhängig sind und deshalb die allerverschiedensten sein können, in einander koordinierte Untergedanken zu zerlegen; kein Untergedanke darf fehlen, die vorhandenen müssen sich scharf von einander trennen, ihre Summe den Hauptgedanken vollständig zur Darstellung bringen. Wiederholungen sind zu vermeiden. Das Verhältnis des Hauptgedankens zu seinen Untergedanken und dieser untereinander kann durch Trennung der letzteren in weitere Untergedanken fortgesetzt werden.

Es ist klar, daß der Schüler mit einem großen Teil dieser Regeln nicht viel anfangen kann, daß sie weit mehr dem Lehrer als Handhaben bei der gemeinschaftlichen Feststellung der Disposition und bei der Korrektur der Aufsätze dienlich sind.

Wie der letztere sich bequemen muß, den Schülern in der Auffindung der Aufsatzgedanken behilflich zu sein, so wird er bis in die Prima hinein auch in der Aufsatzdisposition seine Schüler nicht sich selbst überlassen dürfen, sondern sie der Regel nach in eingehendster Weise in der Anordnung der Gedanken unterstützen müssen. Kann die so zustande gekommene Disposition auch nicht als selbständige Leistung des Schülers angesehen werden, so hat doch die Auffindung und Feststellung derselben unter der Anleitung des Lehrers mehr pädagogischen Wert, als die selbständige, oft mühsame Erarbeitung einer falschen Disposition, deren Berichtigung für den korrigierenden Lehrer schwierig und bei der oft nicht kleinen Zahl von Aufsätzen zeitraubend ist und den Schulunterricht bei Rückgabe der Hefte aufhält und verkürzt.

3. Der Anordnung der Gedanken folgt die Darstellung derselben, elocutio. Auch hier geben die „Anleitungen" zur Anfertigung von Aufsätzen mancherlei Vorschriften, teils positiver, teils negativer Art. Das Vennsche Buch verlangt vor allen Dingen Wahrheit und Klarheit, warnt im Sinne der ersteren vor Widersprüchen, Übertreibungen, vor der „Sucht nach verschönernden Beiwörtern", vor „dem Haschen nach Bildern", tadelt im Sinne der letzteren (der Klarheit) den unnötigen und unpassenden Gebrauch von Fremdwörtern, gesuchte Wendungen, das „Verdrehen der Satzfügungen", den Schwulst, die Weitschweifigkeit, „den zerhackten Stil", die eingeschachtelten Sätze, den schleppenden Satzbau. Weiter verlangt es, was aber in dem bisher Geforderten teilweise schon enthalten ist, Schönheit der Sprache; der Stil soll leicht und fließend, die Darstellung lebendig, auch dem Stoff angemessen sein; endlich soll auf die Verbindungen und Übergänge besondere Sorgfalt verwendet werden. Andere verlangen und verbieten Ähnliches.

Die Berechtigung aller dieser Forderungen wird der Schüler gerne anerkennen; er wird ihnen auch nachzukommen suchen und wird doch immer wieder gegen dieselben sündigen. Das ist auch nicht zu verwundern. Der Lehrer kann nämlich an bestimmten Beispielen dem Schüler das Fehlerhafte der Übertreibung, der Schwerfälligkeit, des Schwulstes, der Zweideutigkeit, der Dunkelheit, auch der Fadheit und Abge-

schmacktheit zwar zeigen, und wenn sie dem letzteren im eigenen Aufsatz angestrichen oder verbessert worden sind, dann wird er sie auch erkennen, sich über dieselben ärgern, vielleicht entsetzen. Aber bei der großen Anzahl von Wörtern, mit denen er im Verlauf der Monate und Jahre in seinen Kompositionen arbeiten muß, bei der Überfülle der in Inhalt und Form verschiedenen Sätze, welche in jeder Kultursprache möglich sind, können dieselben falschen Metaphern, dieselben Verstellungen von Satzteilen, dieselben Verwechselungen von Begriffen in anderen Wörtern und Sätzen immer wiederkehren, und der Schüler merkt erst bei der Korrektur, daß es dieselben sind, und daß sie nur ihr äußeres Gewand umgetauscht haben.

„Friedrich der Große sorgte väterlich für das Wohl und Wehe seines Volkes." „Robespierre, Danton und Marat haben Frankreich in ein Blutbad verwandelt." „Er wird von seinem politischen Standpunkt beeinflußt." „Die Nacht ist günstig für die Mörder und Räuber." „Hermann fühlt an ihrer Hand einen Ring, welches in ihm Besorgnisse hervorruft." „Er beklagt sich über deren Vaters ausweichende Antwort." „Wenn wir des Apothekers Bericht über den Zug der Vertriebenen betrachten." „Diese Unfälle hat man sich durch Unvorsichtigkeit zugezogen." „Er nimmt sich das als Richtschnur." „Ebenfalls kommt es nicht selten vor." „Sie mahnt ihn an die Wildnis draußen." — Das alles sind Sätze, deren Fehlerhaftigkeit der Schüler leicht einsehen wird. Kann aber der Lehrer es verhindern, daß, nachdem er gewissenhaft auf dieselben hingewiesen und der Schüler die Korrektur gewissenhaft vollzogen hat, der letztere dennoch Sätze bildet wie die folgenden: „Die Nacht bringt den Gekränkten Erquickung und den Trostlosen die Erholung." „Nur durch den Mittelstand ist es dem Staate ermöglicht, sich aufrecht zu erhalten." „Sie vernichten die Felder." „Sie verwandeln ganze Ortschaften in einen Schutthaufen." „Wenn es sich um Gefahr handelt, so ist die Hauptbedingung die, die Größe derselben erst genau zu kennen." „Die Nacht bietet große Versuchungen für den Dieb"?

Die hier angeführten Sätze sind inhaltlich leidlich richtig; wenigstens läßt sich ein richtiger Gedanke in denselben erkennen; wie will der Lehrer aber verhüten, daß der in der Dar-

stellung seiner Gedanken sich selbst überlassene Schüler sie in diese teilweise schreckliche Form faßt? oder wie will er es hindern, daß schon der nächste Aufsatz desselben Schülers ganz Ähnliches bringt? Und welchen Wert hat es für Schüler, solche Sätze zustande zu bringen und solche Aufsätze anzufertigen? Wenn man den Schüler womöglich gar nicht in die Lage setzen soll, Wörter mit falscher Orthographie niederzuschreiben, weil ihm dadurch falsche Wortbilder vor die Augen gestellt und falsche Gewöhnungen in ihm erzeugt werden, so muß man ihn konsequenterweise auch vor der Abfassung falscher Sätze behüten, da dieselben schädigend auf sein Denken und auf sein Sprachgefühl wirken.

Es kann sich also der Lehrer, wenn befriedigende Aufsätze zustande kommen sollen, der Notwendigkeit gar nicht entziehen, wenigstens auf der unteren und mittleren Stufe selbst acht- oder neunklassiger höherer Unterrichtsanstalten, hier und da sogar auf der obersten Stufe auch die Darstellung eingehend mit den Schülern zu besprechen und zum großen Teil wörtlich zu vereinbaren.

Die Fähigkeit oder gar Fertigkeit zur selbständigen Behandlung eines nicht gerade ganz alltäglichen Themas wird durch solchen Aufsatzunterricht allerdings nur in geringem, der auf denselben verwendeten Zeit und Mühe nicht annähernd entsprechendem Maße gewinnen.

Wir kommen hier auf unsere schon im I. Teil S. 183 ausgesprochene Behauptung zurück, daß die Voraussetzungen eines guten Stils der Regel nach 1. geistige Reife, 2. unerbittliche Selbstkritik, und 3. ein in der Beschäftigung mit mustergiltigen Autoren verfeinertes Sprachgefühl sind. Auf Herbeiführung der beiden ersteren muß der gesamte Unterricht mit vereinter Kraft hinwirken; ein ganzer Erfolg dieses Wirkens wird aber durchweg erst nach der Schulzeit zu Tage treten und dann für die Aufsatzpflege verloren sein. Auch von einer fruchtbringenden Privatlektüre mustergiltiger Schriftwerke kann, so lange die laufenden Schularbeiten an die häusliche Thätigkeit der Schüler die bisherigen Anforderungen stellen, gar keine Rede sein. Unter

diesen Umständen ist es unmöglich, daß der Aufsatzunterricht das ihm gesteckte Ziel in Wirklichkeit erreicht. Es ist im Interesse der Schule und der von dem letzteren vielfach nutzlos angestrengten Jugend dringend zu wünschen, daß diese Erkenntnis sich unter Schulmännern und Schulbehörden energisch Bahn bricht.

Wir haben im I. Teil S. 183 auch auf den Erlaß des württembergischen Unterrichtsministers hingewiesen, durch welchen in der Frage des bestandenen oder nicht bestandenen Abiturientenexamens an den Gymnasien dieses Landes dem Aufsatz jede Mitentscheidung genommen wird. Dieser Erlaß kann nicht durch die bloße Thatsache hervorgerufen worden sein, daß die Württemberger Gymnasial-Abiturienten in der Regel ungenügende Klausur-Aufsätze ablieferten; denn in diesem Falle müßten die Mittel gesucht werden, diesem Mißstand abzuhelfen; auch nicht durch die Erfahrung, daß es durchaus tüchtige Schüler giebt, die nur im Aufsatze schwach sind; denn man kann ja schwache Aufsatzleistungen in anderen Zweigen des deutschen Unterrichts oder anderer Lehrgegenstände kompensieren. Es muß vielmehr die dortige Zentral-Schulverwaltung der Überzeugung sein, daß der Schulunterricht die Jugend zur Fähigkeit und Fertigkeit im Abfassen eines befriedigenden Aufsatzes überhaupt nicht zu bringen vermag, und daß demzufolge die Schüler in der Abiturientenprüfung einen solchen über ein unerwartet ihnen vorgelegtes Thema zu schreiben in der Regel außerstande sind.

Welches die Früchte der Aufsatzpflege auf Gymnasien sind, davon giebt u. a. ein Brief des Professors Esmarch in Kiel an den Realschul-Direktor Krumme in Braunschweig vom 20. November 1885, veröffentlicht in der Weiskeschen Zeitung für das höhere Unterrichtswesen, wenig erfreuliche Kunde. Derselbe versichert in Übereinstimmung mit seinen Kollegen Hansen, Flemming, Stimming und Hüter, daß die dortigen Medizinstudierenden in ihren „Krankengeschichten und Dissertationen" die deutsche Muttersprache durchweg geradezu mißhandeln, und daß die Mangelhaftigkeit ihres Stils, was den jungen Leuten aber schwer klarzumachen sei, mit unlogischem Denken zusammenhänge. Selbst vielgelesene Werke von Professoren der Medizin, so heißt es in dem

Briefe weiter, leiden an einer lottrigen Satzbildung, und man müsse nicht selten einen Satz zwei- und dreimal lesen, um ihn überhaupt zu verstehen.

Daß stilgerechte Arbeiten nicht jedermanns Sache sind, das mögen die folgenden Sätze beweisen, die den Schriften von Schulmännern oder anderer Autoren unserer oder der jüngstvergangenen Zeit entnommen sind, und die man in hundertfacher Zahl zusammenstellen könnte: „Da es nun Herbst war und die Samenknollen waren gelb. . . .“ „Ich forderte ein Glas Wasser, aber trotz meines Durstes war das Wasser so schlecht. . .“ „Redner verlangt Abhilfe der bestehenden Mißstände.“ „Als die Hilferufe der Kinder ertönen, eilt ein Landmann, der bald darauf vorüberfährt, an den Bach.“ „Es kann leicht möglich sein.“ „Ich kann der Anstalt nur Glück wünschen, welche diese Grundzüge (Titel eines Buches) ihrem Unterricht in der Mathematik zu grunde legt.“ „Die Stärke einer Vorstellung kann . . . . dadurch erreicht werden, wenn schon verwandte Vorstellungen in der Tiefe des Gemütes ruhen.“ „Wir würden es für einen Segen ansehen, wenn viele Präpararanden und angehende Lehrer aus diesem Buch Belehrung suchten.“

Sogar in den Schriften von Männern, welche Anweisungen zur Anfertigung von Aufsätzen veröffentlicht haben, ja in diesen „Anweisungen“ selbst finden sich die schwersten logischen und stilistischen Verstöße. „Das Gedicht ist eine Hymne und wie nach Inhalt so auch der Form nach zu dieser Gattung gehörig.“ „Das beschämende Gefühl, daß die deutsche Nation vor den Nachbarvölkern in der Dichtkunst weit zurückstehe.“ „Der Dichter, der den vaterländischen Strom in diesem Hochgesang verherrlicht . . ., ihm wurde . . . ein allzufrühes Grab gegraben.“ „Das Französische betreffend, ist das A und O aller Klagen, daß . . .“ „Niemand ist für alles dreies zugleich verpflichtet.“ Blatz führt in seiner sonst vortrefflichen „neuhochdeutschen Grammatik“ die nachfolgenden Sätze als mustergültig an: „Vor lauter Verehrung seiner verstand sie nicht einen einzigen Spaß.“ „Wie kann ich's anders als meistens durch die Vergessenheit deiner!“ „Nicht aus Verachtung Euer ist's geschehen.“ „Er wird für den Mörder seiner selbst gehalten.“ Obgleich der erste Satz von Jean Paul,

der zweite von Herder, der dritte von Schiller, der vierte von Lessing ist, so durfte Blatz es doch nicht für zulässig erklären, daß man heutzutage noch so schreibe. Es giebt auch gewiß wenige Lehrer des Deutschen, die diesen Gebrauch des Personalpronomens als genitivus objectivus im Aufsatz ihrer Schüler gestatten.

Es werden diejenigen Männer, welche in Wirklichkeit tadellos, korrekt und fließend schriftstellern, so ziemlich übereinstimmend versichern, daß sie dies dem Schulunterricht nur zu sehr geringem Teil verdanken. Ja, es ist sogar nicht selten beobachtet worden, daß Männer und Frauen, die auf der Schule im Aufsatz wenig oder gar nichts leisteten, selbst solche, die nie eine höhere Lehranstalt besucht haben, ganz fließende Briefe schrieben. Quintilians Versicherung „Pectus est, quod disertos facit," von Th. Körner treffend verdeutscht mit „Wenn das Herz diktiert, spricht die Lippe leicht," findet auch auf die geschriebene Sprache vielfach ihre Anwendung.

Stellen wir nun die Thatsachen zusammen, daß Aufsatzübungen in jedem Fall die Zeit und Kraft des Lehrers wie der Schüler in nicht geringem Maße in Anspruch nehmen; daß die Früchte derselben gleichwohl verhältnismäßig spärlich reifen; daß der dem Aufsatz gewidmete Schulunterricht und die von demselben in Anspruch genommene häusliche Thätigkeit für andere Zweige des deutschen Unterrichts oder für andere wichtige Lehrgegenstände verloren gehn; daß die weit überwiegende Mehrzahl der Schüler in ihrem künftigen Berufsleben schriftliche Arbeiten, zu denen die Aufsatzbetreibung tüchtig machen soll, gar nicht anzufertigen haben; daß endlich die geistige Gymnastik, zu welcher vernünftige Aufsatzbesprechungen allerdings Anlaß geben, an anderen Lehrgegenständen, die dem künftigen Beruf mehr vorarbeiten, mit gleichem Erfolg geübt werden kann: so haben wir wieder einen Unterrichtszweig vor uns, der in seiner gegenwärtigen Ausdehnung ein schädlicher Luxus, dessen Beschränkung deshalb eine pädagogische Notwendigkeit ist. Unter der Wucht der eben genannten Thatsachen brechen auch hochtönende Phrasen, mit denen man die Nützlichkeit des bisherigen Aufsatzkultus beweisen zu können meint, wie die Buffonsche „Le style, c'est l'homme," in welcher man an die Stelle des „Stiles" mit gleichem Rechte zehn andere Worte

stellen könnte, oder die stark übertreibende Behauptung Jean Pauls, daß ein Mensch in dreißig Jahren „mit weniger Ertrag seiner Bildung“ lese, als wenn er ein halbes schriebe, wie Strohhalme zusammen.

Selbst das, was nach einer energischen Beschneidung der Aufsatzthätigkeit noch übrig bleibt, muß mit anderer zweifellos fruchtbringender Lehr- und Lernthätigkeit weit mehr als bisher in Verbindung gebracht werden, so daß es dieselbe in erfolgreicher Weise ergänzt und unterstützt.

So können schriftliche deutsche Arbeiten u. a. gemacht werden zur Fixierung und Aufbewahrung des mündlich Durchgenommenen im Dienste der Repetition, ferner als Übertragungen aus fremden Sprachen in die deutsche zum Zweck des Retrovertierens, zur Übung in der deutschen Orthographie und Interpunktion u. s. w.

Solche schriftliche Arbeiten sind zunächst die Aufzeichnungen der in den Lektürestunden mittels der „Vertiefung“ und „Verwertung“ für Verstand, Gemüt und Willen gewonnenen Kenntnisse. So laden, wie schon oben gesagt, die beiden Goetheschen Balladen „der Erlkönig“ und „der Fischer“ zu Vergleichen mit einander ein. Hat der Lehrer die beiden Gedichte nach allen Seiten hin mit seinen Schülern eingehend besprochen; hat er ihnen dieselben auch mustergültig vorgelesen und zwar vor und nach der Durchnahme; haben die letzteren endlich selbst die Gedichte zu Hause wohl durchgearbeitet und in der Klasse kunstgerecht vorgetragen: dann muß die Parallele in Gedanken, Anordnung und Darstellung wie die reife Frucht vom Baume fallen. Dieselbe ist zunächst von fähigeren, später auch von minder befähigten Schülern in der Unterrichtsstunde in freier Rede, bei welcher aber gewisse Anknüpfungen und stilistische Wendungen sich allmählich fixieren müssen, herzusagen. Ein solcher in möglichster Kürze mündlich gehaltener Vortrag ist sodann zu Hause niederzuschreiben und als Aufsatz einzureichen. Hier eine Probe:

Parallele zwischen den beiden Goetheschen Balladen „der Fischer“ und „der Erlkönig“.

Der Glaube der nordischen Völker an dämonische Wesen, die, im Walde oder in Gewässern wohnend, schöne Jünglinge, Jungfrauen und Kinder durch die Kunst der Sprache, des Gesanges, des Tanzes

in ihre Gewalt bringen und dann töten, hat in zwei Balladen Goethes, dem Fischer und dem Erlkönig, seine ergreifende poetische Darstellung gefunden. Während beide Gedichte, als von einem Grundgedanken getragen, in Inhalt und Form einander verwandt sind und im ganzen und einzelnen große Ähnlichkeiten darbieten, hat der Dichter es doch verstanden, jedes derselben zu einer eigentümlichen und von ihrem Gegenstück in vielen Beziehungen verschiedenen Schöpfung zu gestalten.

Hier wie dort erfaßt die geheimnisvolle Gewalt ihr Opfer; hier wie dort feiert die Darstellung der Begebenheit die herrlichsten Triumphe. Die Nixe sowohl wie der Erlkönig sprechen und singen in den süßesten Tönen der Überredung. Beide laden zu den schönsten Wohnungen, zu dem lieblichsten Dasein ein. Die vertrauteste Bekanntschaft mit den Geheimnissen der Sprache, die glücklichste Verwendung derselben zu den gegebenen poetischen Zwecken, die ergreifendste Naturmalerei, die verführerischsten Schmeichelklänge finden sich in beiden Gedichten.

Aber innerhalb dieses beiden Schöpfungen gemeinsamen Rahmens welche Verschiedenheit, welche Eigenart in der Lösung der besonderen Aufgabe! In dem einen Gedicht ein zum Manne heranreifender Jüngling, in dem anderen ein noch nicht der Kindheit entwachsener Knabe. In jenem die windstille Mittagsglut des klaren, blauen Sommerhimmels, in diesem die neblige, kalte Herbstnacht und das Heulen des Sturmes. Der in die Einsamkeit geflüchtete Jüngling sitzt ruhevoll und träumend an der schwellenden Flut; der Knabe, in den schützenden und wärmenden Armen des Vaters, jagt hoch zu Roß durch den finsteren Wald. Das Weib umwirbt und überwindet sein Opfer nur mit der Sprache der Überredung; der Erlkönig fügt den erfolglosen Schmeicheltönen die Gewaltthat hinzu. Im „Fischer" spricht nur das Weib, und den Jüngling sehen wir widerstandslos den Verführungskünsten desselben preisgegeben; im Erlkönig reden außer dem schmeichelnden und lockenden Waldgeist auch das Kind und der Vater, jenes die Sprache wachsender Furcht und immer angstvolleren Widerstrebens, dieser die immer eindringlichere Sprache der Belehrung und Beruhigung und zugleich des wachsenden, immer bemerkbareren Grauens.

„Der Fischer" ist im vierfüßigen jambischen Versmaß geschrieben, das mit seiner gleichmäßigen Belebtheit die ruhig und doch sicher wirkenden Überredungskünste der Wassernixe und mit seiner zuweilen scharfen Teilung des Verses in eine Haupthebung und eine Hauptsenkung das Auf- und Niedersteigen der Flut, die sich hebende und senkende Brust des in der Tiefe atmenden geheimnisvollen Wesens nachahmt; der Erlkönig dagegen im vierfüßigen jambisch-anapästischen Verse, der gleich treu die eilige Fortbewegung der nächtlichen Reiter, wie die begehrlichen Einladungsworte des Erlkönigs, in seiner ausschließlich anapästischen Gestaltung das Schweben der tanzenden Jungfrauen, ja in der an betreffender Stelle erfolgenden Steigerung des

Anapästs zum päon quartus die sich leidenschaftlich überstürzende Sprache des zur Gewaltthat schreitenden Dämons charakterisiert.

Jenes Gedicht hat seinen ruhigen episch-lyrischen Verlauf; dieses steigert sich von Strophe zu Strophe zu immer dramatischerem Leben. Dort empfinden wir vom Anfang bis zum Ende in Sprache und Versbau ein wohlthuendes Behagen, im Geiste ein sanftes Umfangenwerden von dem weichen, kühlenden Element; und selbst den in den Fluten verschwindenden bethörten Jüngling könnten wir fast mehr glücklich preisen als beklagen. Hier erweckt schon der erste Vers mit seiner ernsten Frage und die nachfolgenden Verse mit ihrem wiederholten Hinweis auf das Wohlverwahrtsein des Knaben die Anfänge der Unruhe in uns, der Fortgang der Erzählung wachsendes Grauen, und der Tod des Kindes schlägt in unserem Herzen den Trauerakkord an, der nach deu immer schärferen Dissonanzen des Gedichtes diesem den naturgemäßen Abschluß giebt.

In ähnlicher Weise kann und muß der bei weitem größere Teil der Aufsätze der Niederschlag des Lektüre-Unterrichts sein. Das ist auch einer der Grundgedanken des vorzüglichen Laasschen Buches „Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen“. Wie Goethes „Fischer“ und „Erlkönig“, so lassen sich Schillers „Handschuh“ und „Taucher“, Bürgers „Lenore“ und „der wilde Jäger“ vergleichen. Aus „Iphigenie“ von Goethe lassen sich fünf lohnende Charakteristiken gewinnen, aus Schillers „Wallenstein“ und „Wilhelm Tell“, aus Lessings „Minna von Barnhelm“ und „Nathan der Weise“ ebenso viele und noch mehr. Nimmt das Arkas- oder das Paul Werner-Bild auch nur zwei Schreibseiten ein, so ist das eher Nutzen als Schaden; ein vier Seiten übersteigender Aufsatz sollte überhaupt zu den Ausnahmen gehören. Von jedem der genannten Dramen bietet auch die Erzählung der eigentlichen Geschichte (der Fabel) ein lehrreiches und ohne ernste Schwierigkeit zu bearbeitendes Thema dar. Die Charakteristiken oder Abhandlungen sind mehr für die oberen Klassen 8- oder 9jähriger höherer Lehranstalten, die Wiedergabe der Fabel mehr für die mittleren Klassen dieser und die oberen Klassen sechsjähriger Anstalten. Für die mittleren Klassen der letzteren werden Inhaltsangaben kleinerer epischer Dichtungen die geeignetsten Aufsatzstoffe liefern, und in den unteren Klassen derselben muß die Rücksicht auf Orthographie und Interpunktion

in den Vordergrund treten, worüber S. 134 f. schon das Nötige mitgeteilt ist.

Die Übertragungen aus den beiden modernen fremden Sprachen in die unsrige dienen zwar zunächst der Erlernung der ersteren, sind aber zugleich ein sehr wirksames Mittel zum Eindringen auch in den Geist der letzteren. Die in solchen Übertragungen gegebene Gelegenheit und Anregung zur Sprachvergleichung kommt, wie den fremden Idiomen, so auch unserer Muttersprache zu gute. *Selbstverständlich sind solche Übertragungen, wenn es Aufsatzübungen sind, ganz im Dienst der letzteren vorzunehmen und rücksichtslos dem deutschen Sprachgenius anzupassen*; französische und englische Participial-Konstruktionen müssen sich in deutsche Relativ- und Adverbialsätze sätze verwandeln; es können mehrere fremdsprachliche Sätze zu einem deutschen zusammengezogen werden, und auch das Umgekehrte ist zulässig; in den Anknüpfungen und Übergängen darf außer der Logik nur das *deutsche* Sprachgesetz und Sprachgefühl entscheiden.

Was die *Aufsatzkorrektur* betrifft, so hat *der Lehrer* sie selbstverständlich *zu Hause zu besorgen*. Fehler, welche der Schüler selbst verbessern kann, sind nur zu unterstreichen; doch sind für die verschiedenen Arten derselben, z. B. für Orthographie-, Interpunktions-, Konstruktions-, stilistische Fehler &c. auch *verschiedene Merkzeichen* anzuwenden. Fehler, deren Berichtigung *für die ganze Klasse* belehrend ist, hat der Lehrer sich zu notieren und *in der Stunde zu besprechen*. Alle Fehler müssen von dem Schüler am *Rande*, oder wenn ganze Sätze falsch sind, *unter dem Aufsatz* verbessert werden. Solche Fehler, welche der Schüler zu verbessern oder selbst zu erkennen außerstande ist, hat der Lehrer über dem Text oder am Rande zu berichtigen, muß sich aber durch rechtzeitige Nachfrage überzeugen, daß der Schüler von der Umwandlung Notiz genommen, *sie verstanden und ihre Notwendigkeit begriffen hat*. Vor der Korrektur des nächsten Aufsatzes hat der Lehrer von der Verbesserung der Fehler des vorigen Einsicht zu nehmen und jede Nachlässigkeit oder gar Versäumnis ernstlich zu rügen. *Die verschiedenen Arten von Fehlern wiegen nicht gleich schwer*; gegen Orthographie- und Interpunktionsfehler ist beson-

ders von den mittleren Klassen ab unnachsichtlich vorzugehen; falsche Konstruktionen oder Anknüpfungen sind schon milder zu beurteilen, am mildesten falsche Redeformen, überhaupt Verstöße gegen die Stilistik. Auch die Fähigkeiten der Schüler muß der Lehrer bei der Korrektur ihrer Aufsätze berücksichtigen; Fehler, welche ein Schüler trotz aller Belehrung schwer oder gar nicht als solche erkennen würde, sind schon zum Zweck der Zeitersparnis einfach zu übergehen; wir haben ja Schüler vor uns, nicht Schriftsteller. Allzu große Strenge und Peinlichkeit schüchtern ein, rauben dem Besten den Mut und lähmen seine Kraft für fernere Arbeiten; weise Nachsicht dagegen muntert auf und spornt zu neuer Thätigkeit an.

Eine bestimmte Zahl im Laufe des Jahres anzufertigender schriftlicher deutscher Arbeiten festzustellen, hat sein Bedenken; im allgemeinen wird es sich empfehlen, daß alle vier Wochen abwechselnd ein Aufsatz, oder eine Übertragung aus einer modernen fremden Sprache aufgegeben wird, jener in der Länge von etwa vier, dieser von etwa zwei Schreibseiten. Die Zeit, welche der Schulunterricht und die häuslichen Studien durch die Beschränkung der Aufsatzthätigkeit gewinnen, wird, wenn man sie der Privat- und der Schullektüre und den mit der letzteren verbundenen Übungen zulegt, auch der Fertigkeit im Aufsatzschreiben zu gute kommen. Denn gerade an der Lektüre mustergültiger Werke kann sich die Phantasie bereichern, die logische Kraft üben und das Sprachgefühl verfeinern. Dem Aufsatz wird es auch ganz besonders dienlich sein, wenn in allen Lehrstunden, vorzugsweise im deutschen Sprachunterricht, dem mündlichen Vortrag die nötige Sorge und Pflege gewidmet wird; wer im korrekten Sprechen schlagfertig ist, wird es der Regel nach auch im korrekten Schreiben sein.

Die Schule hat dem eigentlichen Sprechen ihrer Zöglinge bisher eine viel zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Wir stehen auch hier wieder vor einer eigentümlichen, fast unbegreiflichen Erscheinung, nämlich der großen Bevorzugung des Aufsatz-, also eines Teiles des Schreibunterrichts auf unseren Schulen vor dem Sprechunterricht. Während der Mensch durchschnittlich den Tag über wohl hundertmal so viel

spricht, als er schreibt, scheint die Schule der Gegenwart in ihrer übereifrigen Aufsatzpflege und der weit geringeren Sorgfalt, die sie dem mündlichen Vortrag ihrer Schüler widmet, von der Meinung auszugehen, daß er mehr schreibt als spricht. Auch diese Schulperücke muß abgelegt, dieser Schulzopf abgeschnitten werden. Erst wollen wir nach den Gesetzen der Logik und des Wohllautes sprechen lernen; denn mit unserer nächsten Umgebung tauschen wir unsere Gedanken, Gefühle und Entschließungen durch Sprechen, nicht durch Schreiben aus; und selbst wenn wir mit fernen Angehörigen, Freunden oder Gesinnungsgenossen verkehren, wenn wir geschäftliche Verbindungen nach außen pflegen, dann bedienen wir uns noch lange nicht, ja selbst die Allergebildetsten nur ausnahmsweise der Aufsatzsprache.

Daß diese Sprechübungen den gerade betriebenen Unterricht nicht aufhalten, unterbrechen, verkürzen dürfen, daß sie sich im Gegenteil an ihn anlehnen, ihm größere Klarheit und Festigkeit geben, ihn dadurch in seiner Qualität heben, auch die dem Gedächtnis darzureichenden Memorierstoffe in bestimmtere Formen fassen müssen, ist nach dem bisher Gesagten selbstverständlich.

Die durch Beschränkung des Aufsatzkultus einer großen Anzahl von Lehrern entbehrlich werdenden „Anweisungen zum Aufsatzschreiben“ überlasse man denjenigen Schülern, welche an diesem Unterrichtszweig eine besondere Freude haben. Wie die Botanik oder die Zoologie, die Käfer- oder die Schmetterlingskunde, oder die Geschichte, Geographie, Sprachen ihre speziellen Freunde unter der lernenden Jugend finden, so hat auch der Aufsatz gemeiniglich einzelne Verehrer. Mögen diese immmerhin ihren Laas, Linnig, Heinze, Geerling, Normann, Venn, selbst den alten Herzog zur Hand nehmen; insbesondere künftigen Theologen, Juristen, Lehrern werden diese Bücher nicht schaden; es genügt auch eine verständige Lektüre derselben; an keine Feder braucht gerührt zu werden. Die übergroße Mehrheit der Schüler höherer Lehranstalten aber kann und muß ihre Zeit und Arbeitskraft nützlicher verwenden.

5. Die Grammatik.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, hier zusammenzustellen, was alles schon für und gegen die Betreibung der deutschen Grammatik auf höheren Lehranstalten gesagt und geschrieben worden ist, noch die Namen der Hauptvertreter der sich bekämpfenden Parteien zu nennen. Auch was Gottsched und Adelung, was Becker und seine Schule, was endlich Grimm und seine Freunde auf diesem Gebiet Verschiedenes wollen, und wie sie sich gegenseitig ergänzen, gehört in die Geschichte der Pädagogik bezw. des deutschen Sprachunterrichts. Es ist zweifellos, daß ohne ein gesundes Grammatikwissen dem richtigsten und schönsten Lesen seine Begründung fehlt, auch jedes selbständige Schreiben zum Probieren und zur bloßen Handwerkerei wird; daß die Orthographie zum Teil, die Interpunktion so gut wie ganz sich auf die Grammatik stützen muß; daß endlich die Erlernung fremder Sprachen ohne sichere Bekanntschaft mit der letzteren der notwendigen Grundlage entbehrt, haltlos in der Luft schwebt.

Kann auch von einem eigentlichen Studium der deutschen Grammatik, von einem Eindringen in den innersten Bau unserer Sprache auf einer höheren Lehranstalt um anderer wichtiger Zweige des deutschen Unterrichts, auch um anderer wichtiger Lehrgegenstände willen, die alle ihren Tribut an Zeit und Arbeitskraft beanspruchen, nur in beschränktem Sinne die Rede sein, so muß die Jugend doch mit den wichtigsten Gesetzen der Laut-, Silben-, Wort-, und Satzlehre bekannt gemacht werden, wenn man dem aus einer höheren Lehranstalt ins praktische Leben übergetretenen sogenannten Gebildeten nicht den Vorwurf machen soll, er verstehe die Gesetze fremder Sprachen besser, als die seiner eigenen, und halte eines der höchsten Güter dieser Erde, unsere Muttersprache, mittels der wir unser innerstes Leben offenbaren und in die Seele der Besten unseres Volkes schauen, nicht der gründlichsten Bekanntschaft, der gewissenhaftesten Erforschung wert.

Fügen wir hinzu, daß die deutsche Grammatik eines der wirksamsten Mittel geistiger Schulung ist; daß ein mit Sicherheit und mit frischem Leben in derselben erteilter Unterricht die Jugend aufs

fröhlichste erregen, daß er ihr zum Lieblingsunterricht werden kann: so haben wir Gründe genug, um ihm auf höheren Lehranstalten eine eifrige Pflege zu widmen.

a) Der Stoff.

Die allgemeinen Bestimmungen für die preußische Volksschule vom Jahre 1872 schreiben vor: „In den Oberklassen mehrklassiger Schulen sind für Unterricht und Übung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen.“ Für die Mittelstufe werden demnach besondere Grammatikstunden noch nicht angeordnet; als Ziel des Unterrichts in der Sprachlehre wird aber hier aufgestellt: „Kenntnis des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre“. Nun gehören zu dem einfachen Satze auch das Attribut, das Objekt, endlich die adverbiale Bestimmung, Satzteile, die sich alle drei vielfach verzweigen und oft das ernsteste Nachdenken selbst gereifter Schüler in Anspruch nehmen. Man denke an die verschiedenen attributiven Genitive, den genitivus subjectivus, objectivus, qualitatis, partitivus, possessivus! man beachte, wie in dem Satze „Das Leben auf dem Lande ist schön“ die Worte „auf dem Lande“ Attribut, in dem Satze „Ich lebe auf dem Lande“ dieselben Worte Adverbialbestimmung des Ortes sind! — Offenbar ist, wenn mit dem Worte „Kenntnis“ in obiger Forderung Ernst gemacht werden soll, diese letztere für zehnjährige Kinder, die, wie es auch recht ist, nicht einmal besondere Grammatikstunden gehabt haben, viel zu hoch gestellt und absolut unausführbar. Der Grammatikunterricht sollte auf der Mittelstufe so gut wie ausschließlich in den Dienst des Lesens und der Orthographie gestellt werden und nicht mehr treiben, als was für diese unentbehrlich ist. Jedenfalls thun höhere Lehranstalten wohl, in der deutschen Grammatik bei den in ihre unterste Klasse eintretenden Schülern nichts vorauszusetzen und diesen Unterricht von den ersten Elementen an neu zu beginnen.

Da jede höhere Lehranstalt auf der untersten Klasse sofort mit einer fremden Sprache und zwar durchweg mit der grammatischen Betreibung derselben beginnt, diese aber überall an die deutsche Grammatik anzuknüpfen gezwungen ist, so muß die Kenntnis der deutschen Grammatik der Kenntnis der fremdsprach-

lichen immer wenigstens etwas voraus sein. Da aber im fremdsprachlichen Unterricht die verschiedenen Wortarten schnell aufeinander folgen — das Plötzsche Elementarbuch bringt schon in der 4. Lektion das présent des Hilfsverbs avoir, in der 14. das Demonstrativpronomen —, so muß der deutsche Grammatikunterricht zunächst die verschiedenen Wortarten in ihren elementarsten Erscheinungen rasch durchlaufen und darf sich dann erst die einzelnen Wortarten nach der Reihe genauer ansehen. Zugleich muß aber das Allerelementarste auch aus der Satzlehre sofort wenigstens soweit durchgenommen werden, daß die Bildung der einfachsten fremdsprachlichen Sätze von dem Schüler mit Verständnis vorgenommen werden kann. Endlich müssen die Schüler rechtzeitig die Namen der nacheinander vorkommenden Wortformen und Satzteile kennen lernen. Dieselben sind im deutschen Sprachunterricht so lange als möglich in deutscher Sprache zu geben, und auch für den fremdsprachlichen Unterricht können Benennungen wie Werfall, Wessenfall, Einzahl, Mehrzahl, Umstandswort u. s. w. die betreffende Sache wenigstens in der ersten Zeit besser kennzeichnen, als die für die Unterklassen durchaus nichtssagenden Worte Nominativ, Genitiv, Singular, Plural, Adverbium. Später wird man allerdings in jeder fremdsprachlichen Unterrichtsstunde am besten die termini technici der betreffenden Sprache selbst gebrauchen.

Wie es ferner in den mittleren Klassen u. a. auch der Vorbereitung der Übertragungen aus einer fremden Sprache in die deutsche im Dienste der Stilistik förderlich ist, daß der Unterricht in beiden Sprachen von demselben Lehrer erteilt wird, so empfiehlt sich dasselbe in den unteren Klassen um der hier bestehenden Grammatikverhältnisse willen. Die Abhängigkeit des deutschen Grammatikunterrichts von dem fremdsprachlichen Unterricht dauert übrigens, wenn sie auch immer wiederkehrt, nie so lange, daß der erstere während des bei weitem größeren Teiles der ihm wöchentlich zugemessenen Zeit nicht seine eigenen Wege gehen und das ihm bestimmte Pensum ungestört durchnehmen könnte. Als solches empfehlen sich für die unterste Klasse die Elemente der Wortlehre, für die nächste die Elemente der Satzlehre, für die folgende die Wortlehre eingehender, für die sodann fol-

gende die Satzlehre eingehender. Also auch hier konzentrischer Unterricht. Ob von da ab noch eine besondere wöchentliche Stunde für die deutsche Grammatik angesetzt werden muß, das wird von dem Stand des grammatischen Wissens abhängen, der am Schluß der viertuntersten Klasse erreicht ist, und von der Vergeßlichkeit der Schüler. Oft wird es genügen, wenn der Grammatikunterricht nunmehr bloß an die im Dienst der Interpunktion angeordneten Wandtafelübungen anknüpft und demnach nur einige Minuten zu Anfang jeder deutschen Sprachstunde in Anspruch nimmt. Von der geistigen Reife der Mehrzahl der Schüler einer Klasse wird es auch abhängen, was im einzelnen das hier absichtlich etwas unbestimmt gelassene Pensum des betreffenden Schuljahrs umfassen darf; giebt es doch, wie jeder praktische Schulmann weiß, dumme und kluge Jahrgänge. Wir stellen deshalb im Nachfolgenden das Pensum des gesamten Grammatikunterrichts zusammen und überlassen es dem Lehrer, die oben bezeichneten Klassenziele je nach der Begabung und Strebsamkeit der Mehrheit der Schüler in den einzelnen Kapiteln höher oder tiefer zu setzen.

1. **Lautlehre.** Unterscheidung der Laute in Vokale und Konsonanten, der ersteren in einfache und zusammengesetzte (Doppellaute, Diphthonge), in reine und getrübte; der letzteren in Lippen-, Zungen- und Gaumenlaute. Anlaut, Inlaut oder Binnenlaut, Auslaut.

2. **Silbenlehre.** Unterscheidung in Sprech- und Sprach silben in Haupt- und Nebensilben, letzterer in Ableitungs- und Biegungs- (Flexions-)silben.

3. **Wortlehre.**

a) Das Dingwort (Substantivum). Die Benennung „Hauptwort" ist falsch, da das Zeit-, oder das Eigenschaftswort mit demselben Recht Hauptwort genannt werden kann. Unterscheidung der Dingwörter in Sinnendingwörter (Concreta) und Gedankendingwörter (Abstracta), ersterer in Stoffnamen, Sammelnamen, Gattungsnamen und Eigennamen. Drei Geschlechter, zwei Zahlen. Verschiedenheit der Mehrzahlsbildung. Drei Deklinationen: die starke, die schwache, die gemischte.

b) Das Eigenschaftswort (Adjectivum). Aussagende (prädikative) und beifügende (attributive) Eigenschaftswörter; ergänzungslose und ergänzungsbedürftige. Steigerung der Eigenschafts-

wörter: Positiv, Komparativ, Superlativ. Starke und schwache Deklination.

c. Das Zeitwort (Verbum). Einteilung in selbständige und unselbständige (Hilfszeitwörter), der selbständigen in ergänzungslose (intransitive) und ergänzungsbedürftige (transitive); zu den letzteren gehören auch die zurückbezüglichen (reflexiven), die wechselbezüglichen (reciproken) und die machenden (faktitiven oder kausativen). Einteilung der Hilfszeitwörter in die der Zeit und die der Aussageweise. Persönliche und unpersönliche Zeitwörter. Sechs Zeitformen; eine Nennform: Infinitiv; zwei Mittelformen: Infinitiv und Particip (letzteres der Gegenwart und der Vergangenheit); vier Aussageweisen: Indikativ, Konjunktiv, Konditionalis und Imperativ. Starke, schwache und gemischte Konjugation.

d) Das Fürwort (Pronomen). *α*. Das persönliche Fürwort (pronomen personale); das bestimmte und das unbestimmte. *β*. Das besitzanzeigende Fürwort (pronomen possessivum); das adjektivische und das substantivische. *γ*. Das hinweisende Fürwort (pronomen demonstrativum). *δ*. Das rückbezügliche Fürwort (pronomen relativum). Die pronomina correlativa, aus dem pronomen demonstrativum und dem pronomen relativum zusammengesetzt. *ε*. Das fragende Fürwort (pronomen interrogativum); das adjektivische und das substantivische. *ζ*. Das unbestimmte Fürwort (pronomen indefinitum); das adjektivische, auch unbestimmtes Zahlwort genannt, und das substantivische.

e. Das Zahlwort (Numerale). Bestimmte und unbestimmte Zahlwörter; erstere Grund-, oder Ordnungszahlwörter.

f. Das Umstandswort (Adverbium). Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Art und Weise, des Grundes, des Zweckes, des Mittels, des Stoffes. Verschiedene Umstandswörter auch als Satzkonjunktionen gebraucht.

g. Das Geschlechtswort (Artikel). Das bestimmte und das unbestimmte. Drei Geschlechter. Zwei Zahlen.

h. Das Verhältniswort (Präposition). Es kann verschiedene Kasus, einige können sogar mehrere zugleich regieren.

i. Das Bindewort (Konjunktion). Beiordnende (koordinierende) und unterordnende (subordinierende); erstere kopulativ, adversativ, oder kausal, letztere für Substantivsätze oder Adverbialsätze. Die

Konjunktionen für Adverbialsätze entweder Konjunktionen des Ortes, oder der Zeit, der Art und Weise, des Grundes, des Zweckes, der Folge, der Bedingung (der wirklichen oder der unwirklichen), der Einräumung, des Mittels, des Stoffes.

k. Das Empfindungswort (Interjektion).

4. Satzlehre (Syntax).

Der Satz kann aussagend, befehlend, fragend, ausrufend, bejahend, verneinend sein, eine Wirklichkeit, Möglichkeit, oder Notwendigkeit enthalten.

a) Der einfache Satz.

aa) Der einfache nackte (unentwickelte) Satz.

α. Das Subjekt. Es kann sein 1. ein Substantiv, 2. ein Personal-Pronomen, 3. ein Infinitiv, 4. jedes andere Wort.

β. Das Prädikat. Es kann sein 1. ein Substantiv, 2. ein Adjektiv, 3. ein Verb, 4. eine andere Wortart.

γ. Die Kopula. Sie kann sein ein Hilfszeitwort, oder ein als Hilfszeitwort gebrauchtes selbständiges Zeitwort, oder, beim Verb, in der Endung liegen.

bb) Der einfache bekleidete (entwickelte) Satz.

α. Das Attribut. Es kann bei jedem Satzteil stehen, der durch ein Substantiv ausgedrückt ist.

1. Das substantivische Attribut.
   I. Die Apposition, II. die Genitive, III. Substantive mit Präpositionen.
2. Das adjektivische Attribut.
   I. Das Adjektivum, II. das Zahlwort, III. gewisse Pronomina.
3. Das verbale Attribut.
   I. Der Infinitiv, II. die Partizipien.
4. Das adverbiale Attribut.

β. Das Objekt.

1. Das vom Adjektivum regierte, 2. das vom Verb regierte. Beide können im Genitiv, Dativ, oder Akkusativ stehen, auch von einer Präposition abhängen. Es können auch mehrere Objekte zugleich stehen.

γ. Die Umstandsbestimmungen. Sie können bezeichnen den Ort, die Zeit, die Art und Weise, den Grund, den Zweck, die

Folge, die wirkliche, oder unwirkliche (hypothetische) Bedingung, die Konzession, das Mittel und den Stoff.

b) Der zusammengezogene Satz.

c) Der zusammengesetzte Satz.

aa) Die Satzverbindung.

α. Die kopulative. β. Die adversative. γ. Die kausale.

bb) Das Satzgefüge.

α. Die vollständigen Nebensätze:

1. Substantivsätze:

I. Subjektivsätze, II. Prädikativsätze, III. Objektivsätze, IV. Attributivsätze.

2. Adjektivsätze.

3. Adverbialsätze.

I. Des Ortes, II. der Zeit, III. der Art und Weise, IV. des Grundes, V. des Zweckes, VI. der Folge, VII. der wirklichen Bedingung, VIII. der nichtwirklichen (hypothetischen) Bedingung, IX. der Einräumung, X. des Mittels, XI. des Stoffes.

β. Die verkürzten Nebensätze. Dieselben können verkürzt werden: 1. Durch Substantive, 2. durch Adjektive, 3. durch Infinitive oder Partizipien (verbal).

Für die Wortbildungslehre ist hier ein bestimmtes Pensum nicht aufgestellt. Wir haben in derselben ein äußerst reiches Gebiet vor uns, vielfach ansprechend, fesselnd, aber für eine systematische Behandlung nicht ohne Gefahr. Wo es sich um ein Heer von stets wiederkehrenden, für den Schüler nichtssagenden Vor- und Nachsilben handelt, auch bei Besprechung von Zusammensetzungen, die man nur anzuschauen braucht, um sie sofort zu verstehen, da kann ein zur Umständlichkeit neigender Schulmeister unausstehlich langweilig werden. Wo die Sache aber interessant wird; wo das Mittel- und Althochdeutsche und andere germanische Dialekte mit den klassischen Sprachen Aufklärung geben: da beginnen für geistreiche Männer die gelehrten Liebhabereien, für welche die Schule keine Zeit hat. Gelegentliche Hinweise und An-

deutungen müssen hier genügen, und auf höheren Klassenstufen, wohin dergleichen Thätigkeit vorzugsweise gehört, giebt es dazu auch mancherlei Anlaß.

Im englischen Unterricht kann bei den Adjektiven like und same auf die deutschen Endungen lich und sam, bei dem Verb to bear auf die deutsche Endung bar, im lateinischen bei dem Substantiv hora auf das deutsche Uhr, im griechischen bei dem Verb *ἄρχειν* auf die Vorsilbe Erz in Erzherzog u. s. w. hingewiesen werden. In der Geschichte kann man das Substantiv Allod von dem althochdeutschen al (ganz) und dem althochdeutschen ôt (Eigentum), also das Ganzeigen, das freie Eigentum, in der Religion Ostern von der Frühlingsgöttin Ostara, Kirche von *κύριος*, Priester von *πρεσβύτερος* ableiten, und so ähnlich Brief, Pfingsten, Almosen, auch die Namen der Wochen und Monate, die Vornamen von Personen. Einen derartigen etymologischen Sport kann sich ein treuer Lehrer mit seinen Schülern zuweilen gestatten. Aber systematisch und mit Aufwendung ganzer Unterrichtsstunden kann die Wortbildung und Wortableitung nicht getrieben werden; dafür sind zu viel andere, wichtigere Dinge durchzunehmen. Wo es sich um die Orthographie handelt, wie in den unteren Klassen bei der Unterscheidung der Endungen ig und lich, der ersten Silbe in „enthalten" und in „endlich", da muß selbstverständlich auf die Regel oder die Bedeutung zurückgegangen werden.

Das in dem Vorstehenden dem grammatischen Unterricht gesteckte Ziel muß denen, welche an die Notwendigkeit, ja selbst Nützlichkeit dieses Unterrichtszweiges überhaupt nicht glauben, als sehr hoch erscheinen, und die große Majorität unserer Altphilologen, die der deutschen Elementargrammatik noch nie eine Stunde ernster Betrachtung widmen konnten, weil sie ganze Bände allein über griechische Metrik oder Partikellehre durcharbeiten mußten, werden sich entsetzen über die Fülle des im Interesse des Eindringens in den Bau und das innere Leben unserer Muttersprache zusammengehäuften „trockenen" Lernstoffs. Wir müssen ihren Schrecken oder ihren Unwillen noch etwas vergrößern durch die Versicherung, daß in dem oben aufgestellten Pensum fast jedes Wort gewissermaßen nur das Thema ist für ernste grammatische Unterweisungen seitens

des Lehrers und für nicht ganz mühelos zu erwerbende grammatische Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler.

Dieses letztere wird aber vielleicht diejenigen etwas versöhnen, welche bei der Beschäftigung mit der deutschen Sprache das Heil so gut wie ausschließlich in der Grammatik suchen und dem Unterricht in derselben ein möglichst dickes Buch zu Grunde legen zu müssen meinen. Sie sind eben nicht imstande, oder haben nicht Lust, die ungeheuren Massen von Lernstoffen zu überschauen, welche die zahlreichen anderen, nützlichen, ja unentbehrlichen Unterrichtsgegenstände mit ihren vielfachen Verzweigungen der lernenden Jugend zur Aneignung auferlegen. Jene dagegen haben keine Vorstellung davon, wie ein klares Wissen um die Gesetze unserer Muttersprache erleichternd und fördernd auf den gesamten Sprachunterricht, ganz besonders auch auf die Erlernung der fremden Sprachen wirkt, wie die geistige Gymnastik, die in der Auffindung, Beobachtung und Aneignung der wichtigsten Regeln unserer deutschen Laut-, Silben-, Wort- und Satzlehre geübt werden muß, den Verstand auch zu mancher anderen Denkarbeit tüchtig und willig macht. Das hier aufgestellte Pensum will deshalb keineswegs ängstlich die Mitte zwischen den eben charakterisierten Extremen halten, die als solche in einer Unterrichtslehre einfach abzuweisen sind, sondern was einerseits wünschenswert, andererseits ausführbar ist, wurde frisch aus der Praxis heraus zusammengefaßt und wird gerade in dieser Ausdehnung, wenn man es der Jugend nur auf die richtige Weise vermittelt, ihr eine nicht immer leichte, aber fröhliche und nützliche Beschäftigung bringen. Und dies führt uns auf die Methode des deutschen Grammatikunterrichts.

b) Die Methode.

Dieselbe ist eine vorwiegend analytisch-synthetische; aus Beispielen werden die Regeln entwickelt und nach diesen werden wiederum Beispiele gebildet. Nun ist es aber nicht nötig, daß während der ganzen Grammatikstunde ununterbrochen sokratisiert wird. Im Interesse der Zeitersparnis und wo das langsame Selbstfinden der Schüler keinen großen geistigen Gewinn bringt,ist auch die akroamatische Lehrweise zulässig. Will der Lehrer

seine Schüler z. B. mit dem Eigenschaftswort bekannt machen, so wird er ihnen etwa den Satz vorsprechen: „Der Mensch ist sterblich“. Fragt er nunmehr, was das Wort „sterblich“ vom Menschen angiebt, so wird er vielleicht längere Zeit warten müssen, bis einer der Schüler antwortet: „eine Eigenschaft“; sie werden entweder gar nichts sagen oder wiederholt falsch raten, und beides fördert sie nicht. Hier giebt der Lehrer dem, was die Schüler gewiß richtig fühlen, wofür sie aber den richtigen Ausdruck lange suchen müßten, sofort den letzteren, nennt es eine Eigenschaft, und wenn er nun fragt, was für eine Wortart „sterblich“ ist, weil es die Eigenschaft des Menschen angiebt, so werden sie sofort freudig antworten: „ein Eigenschaftswort“, werden nun auch leicht und fröhlich eine ganze Anzahl Eigenschaftswörter nennen, und der Hauptzweck des Unterrichts ist somit ohne unnötigen Aufenthalt erreicht.

Soll festgestellt werden, welche Wortarten das Subjekt bilden können, so wird der Lehrer etwa den Satz vorsprechen: „Das Gewitter ist eine Naturerscheinung“. Er fragt nunmehr, wovon in diesem Satze etwas ausgesagt wird. Schüler: Von dem Gewitter. Lehrer: Wer oder was ist also Subjekt des Satzes? Sch.: Das Gewitter. L.: Was für ein Wort ist das Gewitter. Sch.: Ein Dingwort. L.: Was für ein Wort ist also hier Subjekt? Sch.: Ein Dingwort. L.: Bildet Sätze, in welchen das Subjekt ein Dingwort ist. Solche Sätze werden die Schüler in großer Zahl finden. Etwas schwieriger wird dieses Auffinden von Sätzen werden, wenn nun in der obigen Weise gezeigt worden ist, daß das Subjekt auch ein persönliches Fürwort sein kann. Hier muß der Lehrer helfen. Er sagt etwa: Denkt einmal an die Gesetzgebung auf Sinai; da wird euch sofort ein Satz einfallen, dessen Subjekt ein persönliches Fürwort ist. Schüler: Ich bin der Herr dein Gott. Lehrer: Was fordert der Herr sofort weiter? Sch.: Du sollst keine anderen.... L.: Wir singen ein schönes Vaterlandslied; wer weiß den Anfang? Sch.: Ich hab' mich ergeben. L.: Wir singen auch ein schönes Gesellschaftslied. Sch.: Wir sitzen so fröhlich beisammen. L.: Ihr kennt auch eine deutsche Kurfürstin, die ihren Gemahl zu seinem und ihrem Schaden veranlaßt hat, eine Königskrone anzunehmen. Wer war diese Kurfürstin. Sch.: Elisabeth von der Pfalz. L.: Was sagte sie zu ihrem Gemahl? Sch.: Ich will lieber an der

Tafel. ... L.: Wer weiß eine Seligpreisung aus der Bergpredigt, die ein persönliches Fürwort zum Subjekt hat? Sch.: Selig seid ihr, so euch. . . . .

So entstehen rasch zweckentsprechende Sätze; die Schüler haben die Freude, sie, wenn auch unter Anleitung des Lehrers, selbst aufgefunden zu haben; dieselben halten sich auf einer gewissen geistigen Höhe, stereotype Worte, wie Mutter, Garten, Pferd, Rose, kehren nicht immer wieder, und an die grammatischen Übungen knüpft sich in natürlichster Weise die Auffrischung von Kenntnissen aus anderen Unterrichtsgebieten an. Linnig in seiner „Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte" will mit Recht das Sprichwort in den Dienst der grammatischen Satzbildung gestellt wissen. Wäre der Gedächtnisvorrat unserer Schüler an Sprichwörtern nur größer, als er wirklich ist, und fände der deutsche Unterricht bei der ungeheueren Aufgabe, die er zu lösen hat, nur Zeit, ihn nach Wunsch zu vermehren! In denkfaulen Klassen kann man Knaben mit Worten wie Soldat, Schlacht, Räuber, Indianer, die Mädchen mit Worten wie Tanz, Visite, Fee, auch mit Worten aus dem Haushalt zum Sätzebilden ermuntern; selbst Worte, die zur Heiterkeit stimmen, sind unter Umständen ganz geeignet, die schläfrigen Geister zum Leben zu erwecken; der Humor hat schon manche Grammatikstunde zu einer an nützlichem Wissen recht fruchtbaren gemacht. Selbstverständlich muß im Sätzebilden auch dadurch für Vielseitigkeit und Sicherheit gesorgt werden, daß fortwährend Wechsel in Zahl, Person, Geschlecht und Zeit eintritt, daß beispielsweise die Kopula „ist" nicht immer wiederkehrt.

Sind die Schüler in den wichtigsten Regeln fest geworden, dann muß mit dem Umbilden von Sätzen begonnen werden. Die Satzverbindung: „In der Schlacht bei Torgau wurde Friedrich der Große anfangs geschlagen; denn General Ziethen konnte nicht rechtzeitig in den Kampf eingreifen" heißt als Satzgefüge: „In der Schlacht . . . ., weil der General Zieten . . . . . konnte". Das Satzgefüge: „Obgleich wir Menschen alle Sünder sind, so ist uns Gott dennoch ein gütiger Vater" heißt als Satzverbindung: „Wir Menschen sind zwar alle Sünder; aber Gott ist uns dennoch ein gütiger

Vater". Dem kausalen Hauptsatz mit der Konjunktion „denn" entspricht also der kausale Nebensatz mit der Konjunktion „weil"; dem konzessiven Hauptsatz mit der Konjunktion „zwar" der konzessive Nebensatz mit der Konjunktion „obgleich". So lassen sich gewisse Adverbialbestimmungen in Adverbialsätze verwandeln; statt „In seiner Verzweiflung gab Brutus sich selbst den Tod" kann man auch sagen: „Weil Brutus verzweifelte, so gab er sich den Tod".

Das sind sehr lehrreiche Umbildungen, um derer willen sogar der schönste Lektüre-Unterricht vorübergehend still gestellt werden darf. So steht in Goethes „Iphigenie" 4. Akt, 4. Auftritt: „Die Gegenwart des Liebenden entwickelte sie leicht" für: „Die Gegenwart des Liebenden würde sie leicht entwickeln". So sagt in „Wallensteins Tod" 1. Akt, 7. Auftritt die Gräfin: „Entworfen bloß ist's ein gemeiner Frevel", in welchem Satze „Entworfen" ein partizipial verkürzter Nebensatz ist: „Wenn er entworfen ist". So müssen endlich geförderte Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, daß sich in einem Satze das grammatische und das logische Verhältnis nicht immer decken. In dem Satzgefüge: „Schon hatten die Schweden die kleine Seite von Prag erstürmt, als das Wort „„Friede"" erscholl" ist der erste Satz grammatischer Hauptsatz und logischer Nebensatz, der zweite aber grammatischer Nebensatz (die Konjunktion „als") und logischer Hauptsatz. Hier hat der Schüler das grammatische Satzverhältnis dem logischen anzupassen; also: Als die Schweden die .... hatten, erscholl das Wort „Friede". So ist in dem Satze: „Er geht im Garten spazieren" „geht spazieren" grammatisches Prädikat, „im Garten" aber Adverbialbestimmung des Ortes; logisch dagegen ist unter Umständen „im Garten" Prädikat, und „geht spazieren" vertritt die Stelle der Kopula.

Selbstverständlich muß jede Regel mit der gleichartigen früheren in Verbindung gesetzt werden, so daß, wenn der Schüler beispielsweise gelernt hat, welche Wortarten das Subjekt und welche das Prädikat bilden können, und wie es sich mit der Kopula verhält, er dieses alles in einem Satze zusammenzufassen imstande ist; etwa wie folgt: „Das Subjekt kann ein Dingwort, ein persönliches Fürwort und ein Infinitiv, das Prädikat ein Ding-

wort, ein Eigenschaftswort und ein Zeitwort sein; ist das Prädikat ein Dingwort oder ein Eigenschaftswort, so ist die Kopula eine Form der Zeitwörter „sein, werden, bleiben, scheinen, heißen"; ist es ein Zeitwort, so dient die Endung desselben als Kopula". Der Schüler wird zuletzt die ganze Grammatik um so sicherer zu seinem geistigen Eigentum gemacht haben, je freier und selbständiger er sämtliche Regeln in Worte fassen und jeder sofort einen erklärenden Satz zur Seite stellen kann. Daß ihm mit jeder Regel sogleich ein sie zur Darstellung bringender stereotyper, also stets wörtlich wiederkehrender Satz gedächtnismäßig eingeübt werde, ist wohl kaum nötig, wird auch schwer durchführbar sein.

Die reifste und beste Frucht des grammatischen Wissens ist aber die vollkommene Fertigkeit in der Satzanalyse, d. h. in der Kunst, einen vielfach verschlungenen Satz in seine Einzelsätze und diese wiederum in ihre Satzteile zu zerlegen und alles klar zu begründen. Die Übungen in der Satzanalyse von dem einfachen nackten (unbekleideten, unentwickelten) Satze an durch die verschiedensten Gestaltungen der Satzentwickelung, der zusammengezogenen Sätze, der Satzverbindungen und Satzgefüge — auch die Satzperiode ist ein Satzgefüge — müssen deshalb der Herleitung der grammatischen Regeln und der Auffindung von dieselben zur Darstellung bringenden Sätzen stets zur Seite gehen und den ganzen Grammatikunterricht endlich abschließen.

Die Zahl der Lehrbücher, der „Leitfäden" und „Grundrisse" der deutschen Grammatik ist Legion. Für den Lehrer empfehlen sich vor vielen anderen die Grammatik von *Bauer* und die von Blatz, jene von kleinerem, diese von größerem Umfang. *Für die Schüler bedarf es bei einem sicheren und umsichtigen Unterricht keines Anleitung gebenden Buches*, höchstens einer Art Tabelle in der Form des oben zusammengestellten grammatischen Pensums.

III.
Französische und englische Sprache.

Wenn wir von den sämtlichen neueren fremden Sprachen nur der französischen und englischen ihren festen Platz als obligatorischen Lehrgegenständen auf allen höheren Unterrichtsanstalten anweisen, so soll das nicht sagen, daß wir diese Sprachen an sich allen übrigen lebenden Sprachen für überlegen erachten. Das würde ja ein Irrtum sein, da die italienische und spanische Sprache an innerem Gehalt, an Bedeutung und Reichtum der Litteraturschätze der französischen, an Schönheit des Klanges der englischen weit überlegen sind. Für die deutsche Schule handelt es sich in der Frage, welche neueren fremden Sprachen sie zu betreiben hat, vorzugsweise um ein Zweifaches: 1. um ihren Wert speziell für unser deutsches Volk und 2. um die Möglichkeit ihrer Betreibung. Die Notwendigkeit der Erlernung des Französischen und des Englischen haben wir bei Besprechung der einzelnen Lehranstalten, besonders der allgemeinen Mittelschule, eingehend erwiesen, und über die Unmöglichkeit, unter den bestehenden Verhältnissen zu diesen beiden neueren fremden Sprachen noch eine dritte als obligatorischen Lehrgegenstand aufzustellen, wird uns der Blick auf die zahlreichen Arbeitsgebiete, welche sich auf höheren Unterrichtsanstalten bereits finden, die Erwägung, daß sowohl die Zahl der Schulstunden, als auch die häusliche Thätigkeit der Schüler das Maß des Zulässigen zweifellos erreicht haben, nicht im Ungewissen lassen.

Sollte der geistige und materielle Verkehr zwischen Deutschland und Italien in dem Grade wachsen, daß die Betreibung der italienischen Sprache auf unseren höheren Lehranstalten nicht länger zu umgehen wäre, dann müßte bis dahin entweder die Kunst des Unterrichts in fremden Sprachen ganz gewaltige Fortschritte gemacht

haben, insbesondere müßten auch für die Schüler wesentliche Erleichterungen im Erlernen derselben aufgefunden worden sein, oder gewisse minder unentbehrliche Unterrichtszweige, an welchen man gegenwärtig noch glaubt festhalten zu dürfen, müßten vom Lehrplane verschwinden.

Daß die französische Sprache auf der allgemeinen Mittelschule, auf welcher sich nach unserem Schulorganismus sämtliche höhere Unterrichtsanstalten aufbauen, die grundlegende fremde Sprache ist, mit welcher die in jene Anstalt eintretenden zehnjährigen Schüler sofort beginnen, diese Einrichtung ist in dem Kapitel von der allgemeinen Mittelschule im I. Teile dieses Buches eingehend besprochen und begründet worden.

Wir fassen im Nachfolgenden die Methodik des französischen und englischen Unterrichts zusammen, weil die schulmäßige Behandlung der beiden Sprachen im großen und ganzen dieselbe ist, und eine getrennte Besprechung derselben mancherlei Wiederholungen zur Folge haben würde. Im einzelnen werden wir selbstverständlich öfters jede der beiden Sprachen für sich betrachten müssen. Auf ein Siebenfaches haben wir unsere Aufmerksamkeit zu richten: 1. auf die Aussprache, 2. die Grammatik, 3. die Lektüre, 4. die Litteraturgeschichte, 5. die Konversation, 6. die schriftlichen Arbeiten, 7. die Synonymik und die Etymologie.

1. Die Aussprache.

Die französische und englische Sprache sind im Gegensatz zur altgriechischen und lateinischen lebende Sprachen; sie werden gesprochen, sind nicht, wie diese, bloße Büchersprachen. Ja, vorzugsweise deshalb, weil der Deutsche mit Franzosen und Engländern in ihren Sprachen redend und hörend verkehren zu müssen in die Lage kommen kann, muß unsere Jugend dieselben lernen. Nun ist aber ein unrichtig gesprochenes Französisch in Wirklichkeit kein Französisch, ein unrichtig gesprochenes Englisch kein Englisch; es sind ganz andere, eigentlich gar keine, wenigstens keine vorhandenen Sprachen. Deshalb können sie auch nur ungenügend ihren Zweck erfüllen. Abgesehen davon, daß die Angehörigen fremder Länder eine falsche Aussprache ihrer Wörter und Sätze der Regel nach lächerlich finden, daß dieselbe ihnen Anlaß zu Scherz und Spott giebt, kann eine falsch gesprochene Sprache auch ganz

unverstanden bleiben, ja, was noch schlimmer ist, schwere Mißverständnisse erzeugen. Wer im Französischen nicht genau zwischen b und p unterscheidet, und die Regeln von der Aussprache des s und des ss nicht kennt; wer deshalb boisson (Getränk), poison (Gift) und poisson (Fisch) ganz gleich ausspricht; wer nous avons (wir haben) ausspricht wie nous savons (wir wissen), an (Jahr) wie âne (Esel): der kann mit seiner Rede die größte Verwirrung anrichten, sich selbst aufs jämmerlichste bloßstellen. Aber selbst derjenige, welcher nicht daran denkt, mit Franzosen und Engländern in ihrer Sprache zu verkehren, sondern sich dem Studium derselben nur zum Zweck der Lektüre ihrer Litteraturschätze widmet, dürfte doch eine wesentlich geschmälerte Befriedigung von solcher Beschäftigung empfangen, wenn er sich immer wieder sagen müßte, diese Sprachen erklängen in Wirklichkeit ganz anders, als er sie lesend mit seinem geistigen Ohre vernimmt.

Drei Bedingungen giebt es, ohne deren Erfüllung nicht einmal eine annähernd reine und richtige Aussprache des fremden Idioms möglich ist:

1. Beim Sprechen französischer und englischer Worte darf keine Spur eines deutschen Provinzialismus hörbar werden. Wer Deutschland durchreist, wird finden, daß unsere deutsche Sprache mannigfach sehr fehlerhaft gesprochen wird. Hier spricht man „i“ statt „ü“ (sieß statt süß, Bliete statt Blüte), dort „ür“ statt „ir“ (Bürne statt Birne, Kürche statt Kirche), oder „o“ statt „a“ (Holle statt Halle, Oldenburg statt Altenburg) oder „ai“ statt „eu“ (haite statt heute, Braiße statt Preuße) oder „e“ statt „ö“ (bese statt böse, schehn statt schön). Wollten die Betreffenden in gleicher Weise turoir statt tiroir, ti as statt tu as, porler statt parler, fleur mit einem langen geschlossenen „e“ sprechen (flehr), welches letztere die französische Sprache gar nicht kennt; wollten sie im Englischen bear statt pear, dime statt time sagen: so gäbe das ein Französisch und ein Englisch, welches nicht bloß mit der Sprache Molières und Bérangers, Shakespeares und Scotts wenig Klangähnlichkeit hätte, sondern in welchem ein Verkehr mit den Angehörigen der beiden Länder kaum noch möglich wäre. Wie häufig kommen ferner die Wörter les, des, mes, ses, tes in der französischen Sprache vor! Ein Lehrer, der nach seinem deut-

schen Provinzialismus jedes ä wie ein geschlossenes „eh" spricht, also Vehter statt Väter, speht statt spät, und der seine Schüler demgemäß die eben angeführten Wörter wie leh, deh, meh, seh, teh, aussprechen läßt, kann mit dieser einen Nachlässigkeit denselben den mündlichen Gebrauch der französischen Sprache, jedes laute französische Lesen aufs gründlichste verderben; ein Übel, das sich noch bedeutend vergrößert, wenn nach demselben deutschen Provinzialismus die Unzahl der auf ais, ait aient endigenden französischen Wörter mit geschlossenem „eh" gesprochen werden.

2. Die nächste Aufgabe, welche der Deutsche sich in der Aussprache französischer und englischer Wörter stellen muß, ist die gründliche Einübung der jenen beiden Sprachen eigentümlichen Klänge. Hier handelt es sich beispielsweise in der französischen Sprache um das nasale n, um das nur in gewissen Gegenden Deutschlands gesprochene lange und offene o und ö in Wörtern wie nord und peur, um das j, das weiche g und s, um das stets weiche z, in der englischen Sprache um das th, das w, das mit der Zunge zu sprechende r, um das d und g am Ende der Wörter, um den i-Nachklang nach dem langen e-Klang (å), um den w-Nachklang nach dem langen geschlossenen o. Hier ist auch noch an die Eigentümlichkeit der französischen und englischen Sprache zu erinnern, im Gegensatz zur deutschen, welche die auf einander folgenden Worte scharf von einander trennt, und deshalb französischen und englischen Ohren hart erscheint, dieselben in einander zu ziehen. Den deutschen Satz: „Er und ein anderer Erbe" liest der französische und englische Mund „E run dei nandere rerbe". Auf diese Verbindung der Worte, die mit der französischen „liaison" nichts zu thun hat, muß im französischen und englischen Unterricht frühe aufmerksam gemacht und dieselbe den Schülern beharrlich eingeübt werden, sonst giebt es ein „gehacktes" Französisch und Englisch.

3. Die schwierigste, weil komplizierteste Aufgabe ist die Erlernung der fremdsprachlichen Ausspracheregeln mit ihren Ausnahmen. Mit diesen müssen wir uns hier etwas eingehender beschäftigen.

a) Französische Ausspracheregeln.

Wer das französische Aussprachebuch von Plötz, das 172, oder das von Benecke, das 196 Druckseiten umfaßt, einer näheren Durchsicht unterzieht, wird sehr bald zu der Überzeugung gelangen, daß die Schule den hier zusammengetragenen Stoff nicht vollständig zu bewältigen imstande ist. Hier muß eine Auswahl getroffen werden; nur um die in der Konversation und in der Lektüre immer wiederkehrenden Regeln kann es sich auf der Schule handeln. Von seltener vorkommenden Wörtern, deren Aussprache von den bekannten Regeln abweicht, hat der Lehrer, der allerdings mit dem Inhalt eines der eben genannten oder eines ähnlichen Buches wohl bekannt sein muß, an betreffender Stelle die Aussprache selbst anzugeben. Wird somit manches Wort übrigbleiben, über dessen Aussprache der Schüler selbst nach Absolvierung einer acht- oder neunklassigen höheren Lehranstalt noch schwankt, manche eng begrenzte Regel oder Ausnahme, von der er nichts gehört hat oder die seinem Gedächtnis wieder entschwunden ist, so ist doch das Wesentlichste und Wichtigste bei einem sachkundigen Unterricht auf diesem Gebiete sein geistiges Eigentum geworden, und über das, was ihm hier noch fehlt, mag er sich damit trösten, daß in betreff der Aussprache mancher Wörter in Frankreich selbst, auch unter Gebildeten, keineswegs Übereinstimmung besteht. Zu dem Wesentlichsten und Wichtigsten aber rechnen wir beispielsweise folgendes:

aa) Allgemeine Regeln.

α. Der Accent französischer Wörter liegt gemeiniglich auf der letzten volltönenden Silbe; also encóre, chapeáu, maisón, enfánt. *β*. Unterscheidung des e sourd und des e muet. *γ*. Y wird stets wie i gesprochen. *δ*. Von der Aussprache des c und g vor a, o, u und allen Konsonanten im Gegensatz zu ihrer Stellung vor e, i und y. *ε*. Die Endung ai klingt im passé défini und im futur wie é, desgleichen in j'ai (also jé). *ζ*. Die Lehre vom l und ll mouillées und von dem mouillierten gn. *η*. Von der Aussprache der Silbe ti. *ϑ*. Von der Aussprache der Doppelkonsonanten. *ι*. Von der liaison.

bb) Speziellere Regeln.

α. Verschiedenheit von est und et in betreff der Aussprache und der liason. β. Über die Aussprache der Wörter plus, tous und sens. γ. Über die Aussprache der Zahlwörter cinq, six, sept, huit, neuf und dix.

cc) Aussprache oft wiederkehrender Wörter.

Lang zu sprechen: nātion, pāssion, lāsse, grāsse, bāsse, tāsse, je pāsse, cāsse, fāble, sāble, diāble, facīle, justīce, espēce; kurz zu sprechen: vŏle, écŏle, parŏle, tăble, hŏtel, hŏpital, chăsse 2c.

b) Englische Aussprachregeln.

aa) Die Vokale.

Von den einfachen englischen Vokalen hat jeder mehrere von einander grundverschiedene Klänge; in welchen derselben sie in den einzelnen Worten ertönen, darüber giebt es nur dürftige Regeln. Über die schriftliche Bezeichnung der Aussprache herrscht unter den Verfassern von englischen Lehrbüchern keine Übereinstimmung. Gesenius wendet in seiner Grammatik zur Bezeichnung der kurz betonten Laute den Accent aigu, zur Bezeichnung der gedehnten Laute den Accent grave oder einen horizontalen Strich an und überläßt jede weitere Anleitung zur Aussprache dem Lehrer; viele Lehrbücher thun dasselbe. Gustav Ploetz in seinem English Vocabulary und andere setzen das ganze Wort, so wie es gesprochen werden soll, in deutschen Schriftzeichen neben das englische; also take tehk, examination ägsämineh schen. Noch andere, wie Heußi, Crüger, Grieb, Thieme, folgen der Bezeichnung der Aussprache durch Zahlen, wie sie der Engländer Walker s. Z. für die Bewohner von Wales, welche die englische Sprache wie eine fremde lernen mußten, erfunden hat.

Nach diesem Walkerschen Systeme klingt:

á wie eh (sehr) und wird so vorzugsweise in der vorletzten volltönenden Silbe vor einem stummen e gesprochen; also fáte, cáre; å klingt wie ah (Star); å wie o im französischen nord; â wie kurzes ä in „fällt“, etwas nach dem kurzen a zu.

Beispiele: láte, bår, tåll, fât.

$\overset{1}{e}$ klingt wie ie in „Ziel“ und $\overset{2}{e}$ wie das e in „fett“.

Beispiele: h$\overset{1}{e}$re, g$\overset{2}{e}$t.

$\overset{1}{i}$ klingt wie ei in „fein“, $\overset{2}{i}$ wie kurzes i in „bin“.

Beispiele: f$\overset{1}{i}$ne, b$\overset{2}{i}$g.

$\overset{1}{o}$ klingt wie oh in „hohl“, $\overset{2}{o}$ wie uh in „Uhr“, $\overset{3}{o}$ wie $\overset{3}{a}$ in dem französischen „nord“, $\overset{4}{o}$ wie das offene kurze o in „oft“.

Beispiele: thr$\overset{1}{o}$ne, m$\overset{2}{o}$ve, s$\overset{3}{o}$ft, n$\overset{4}{o}$t.

$\overset{1}{u}$ klingt wie juh in „Jude“, $\overset{2}{u}$ wie kurzes ö in „Köln“, $\overset{3}{u}$ wie kurzes u in „Trupp“.

Beispiele: $\overset{1}{u}$se, c$\overset{2}{u}$t, b$\overset{3}{u}$ll.

Die Grammatiker und Lexikographen, welche dem Walkerschen Systeme folgen, setzen zur Bezeichnung der Aussprache neben das englische Wort ein anderes, dessen bezifferte Buchstaben die Sprachklänge des zu sprechenden Wortes angeben:

germinate	j$\overset{2}{e}$r'm$\overset{1}{e}$n$\overset{1}{a}$t (j klingt wie dsch),
comforter	k$\overset{2}{u}$m'f$\overset{2}{u}$rt$\overset{2}{u}$r,
charge,	tsh$\overset{2}{a}$rj (sh klingt wie sch).

Da die Jugend hier in Gefahr ist, sich ein falsches Wortbild einzuprägen, so möchte es sich empfehlen, die Aussprache an dem nebenbei zu schreibenden unveränderten Worte etwa in nachfolgender Weise zu bezeichnen:

germinate	$\overset{j}{g}\overset{2}{e}r'm\overset{\overset{1}{e}}{i}n\overset{1}{a}t(e)$
comforter	$c\overset{\overset{2}{u}}{o}m'f\overset{\overset{2}{u}}{o}rt\overset{\overset{2}{u}}{e}r$
charge	$ch\overset{2}{a}r\overset{j}{g}(e)$

Auch die Doppelvokale haben nur zum Teil ihren bestimmten, unveränderlichen Klang: ay klingt wie eh, au und aw wie $\overset{3}{a}$ (nord), ee wie ih; die übrigen sind veränderlich und müssen, da für ihre Aussprache gar keine oder nur dürftige Regeln bestehen, durchweg besonders bezeichnet werden; also ea entweder $\overset{1}{e}$ oder $\overset{2}{e}$, oo entweder $\overset{2}{o}$ oder $\overset{3}{u}$, ou entweder $\overset{3}{o}\overset{3}{u}$ (au) oder $\overset{1}{o}$, 2c.

bb) Die Konsonanten.

Weniger willkürlich oder unbestimmt als die Aussprache der englischen Vokale ist die der Konsonanten; sie stimmt meistens mit der deutschen Aussprache derselben überein. Im einzelnen möge

wenigstens das Nachfolgende hier seine Stelle finden: C wird vor a, o, u und allen Konsonanten, auch am Ende des Wortes oder der Silbe wie k gesprochen, vor e, i und y wie ein scharfes s. G wird vor a, o, u und vor Konsonanten, ferner am Ende des Wortes oder der Silbe hart, dem k nahe kommend, vor e, i und y in Worten lateinischer Abstammung weich, wie dsch, in Worten deutscher Abstammung hart, wie g in „Gunst" ausgesprochen; also gender (dsch), girl (görl). J (Jod) ist in der englischen Sprache ein Konsonant und klingt wie dsch. Ch wird wie dsch, zuweilen auch wie k gesprochen, sh wie sch, und sch wie sk. S ist im Anfange des Wortes scharf, in der Mitte und am Ende desselben meist weich. Sc wird vor a, o, u, r wie sk, vor e, i, y wie ss ausgesprochen. Die Endungen tion und tial klingen beinahe wie schönn und schäll, die Endung age durchweg wie edsch oder idsch.

Besondere Schwierigkeiten machen in der englischen Aussprache die zahlreichen Auslassungen von Buchstaben und ganzen Silben (Sprachgespenster). Das e wird am Ende der Wörter selten gesprochen; auch in den Endungen es, ed, est, edst wird es nicht gesprochen, mit Ausnahme der Fälle, wo vor ed oder vor edst ein d=Laut und vor es oder est ein s=Laut, also ein s oder ch, sh, x steht. Who, whose und whom lassen in der Aussprache das w nicht hören, vor n wird g und k, vor r das w nicht gesprochen (gnat, knife, wring in der Aussprache gleich nat, nife, ring); in der Mitte der Wörter fällt in der Aussprache nicht selten das l aus (balmy, could, schould in der Aussprache gleich bamy, coud, shoud); Worcester spricht man Wuster, Leicester Lester.

Soll es der Deutsche in der Aussprache französischer und englischer Wörter zur Vollkommenheit zu bringen suchen, so daß er in jenen Ländern gar nicht mehr als Fremder erkannt wird? Das Streben an sich wäre nicht schädlich; dasselbe spannt mit den notwendigen praktischen Versuchen die Aufmerksamkeit an, kräftigt den Willen, übt die Sprachwerkzeuge und das Ohr, und dieses alles in dem Grade, daß es der sog. formalen Bildung zweifellos zu gute kommt. An der französischen Sprache kann der Schüler auch seinen Geschmack, seinen Schönheitssinn

auf das wirksamste bilden und verfeinern; denn trotz des nasalen n und anderer kleiner Unarten ist gerade das gesprochene Französisch eines der herrlichsten Idiome der Erde.

Anders ist es mit der englischen Sprache: Bogumil Goltz „will nicht entscheiden, ob der Wortklang derselben oder der Akt des Sprechens abscheulicher sei". Er nennt letzteres ein „Näseln, Lispeln, Lallen, Kauen, Hauchen, Fauchen, Krächzen, Gurgeln und Bauchreden, das selbst die nomina propria aus fremden Sprachen mit dem brittischen Sprachbrei vermantsche und verpantsche". Andere, z. B. Heinrich Heine, urteilen nicht viel freundlicher. In der That klingt die englische Sprache aus dem Munde der großen Mehrheit des Volkes nicht schön; das Ohr wird von derselben nicht erfreut, und der Deutsche würde sich keiner ästhetischen Beschäftigung widmen, wollte er die Manier nachäffen, mit welcher der Vollblut-Engländer seine Sprache verunziert und jedes melodischen Klanges beraubt. Mögen wir uns daher bescheiden, die Regeln der Aussprache, welche englische Linguisten aufstellen und in denen sich keinerlei Anweisung zum Gebrauch des von Goltz so bitter getadelten Konversations-Englischen findet, gewissenhaft zu beobachten; dann werden die „Faucher und Lispeler" uns zwar nicht zu den Ihrigen rechnen; aber der Sprache der Kanzel- und Parlamentsredner, der Bühnenkünstler, auch der Sprache, in welcher man dort Psalmen und Lieder singt, werden wir nicht allzufern bleiben.

Wann sollen die wichtigsten Aussprageregeln gelehrt werden? Durchweg pflegt man den Aussprache-Unterricht mit dem übrigen fremdsprachlichen Unterricht, und da dieser zunächst durchweg Grammatik-Unterricht ist, mit diesem zu verbinden. Städler dagegen bestimmt in seiner französischen Grammatik die ersten 10 Wochen, also das erste Vierteljahr des französischen Anfangsunterrichts für die Belehrung in den wichtigsten Ausspracheregeln und für die Einübung derselben „in ordentlicher Stufenfolge". Ähnlich Plate in der „Elementarstufe" seiner englischen Grammatik. Städler behauptet, es machen sich „in jeder höheren Klasse hinauf bis zur obersten" die übeln Folgen davon geltend, daß man diesen grundlegenden Aussprache-Unterricht früher versäumt habe. Hierin wird ihm wohl vielfach widersprochen werden. Große Bedenken erregt es ganz gewiß, an höheren Lehranstalten mit zehn- oder elf-

jährigen Schülern — von einem früheren Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts sehen wir selbstverständlich ganz ab — wochenlang einen Lernzweig zu treiben, der so trocken, so interesselos, so wenig anregend ist, und der in seinem Fortgang und bei allmählicher Mehrung der Regeln an die Unterscheidungsgabe und an die Gedächtniskraft dieser noch so wenig gereiften Jugend verhältnismäßig so schwere Anforderungen stellt. Übt die Städlersche Grammatik die Ausspracheregeln auch an 300 Wörtern ein; setzen wir sogar den Fall, daß diese Wörter sich nach 10 Wochen dem Gedächtnis der Kinder eingeprägt haben: so werden sich die letzteren auf die an denselben gelernten Regeln doch gewiß sehr oft nicht besinnen, wenn es gilt, dieselben beim Lesen neuer Wörter anzuwenden; es war des in so kurzer Zeit zu Behaltenden zu viel und zu vielerlei.

Daß nach dem Grundsatz, „in einem möglichst viel zu geben“, in der Städlerschen Grammatik mit der Einprägung der Ausspracheregeln, dem sich die Sammlung des Wortschatzes bereits zugesellt hat, auch noch die Lehre von der Pluralbildung und selbst die Grundlegung der Lehre vom Genus verbunden wird, macht jene erste Thätigkeit, um die es sich zunächst handelt, noch schwieriger und ist eine sehr bedenkliche Illustration des eben genannten Grundsatzes im Unterricht mit Schülern, die dem Alter und der geistigen Reife nach noch Kinder sind. Man wird also besser bei der guten Gewohnheit bleiben, den Aussprache-Unterricht zunächst wenigstens an den langsam und ruhig voranschreitenden, immer möglichst mit Sätzen arbeitenden und jede Regel sofort mit dem frischen Sprachleben in Verbindung bringenden Grammatik-Unterricht anzulehnen, wobei selbstverständlich der letztere in der Auswahl der Vokabeln, mit denen sowohl die Muster- als auch die Übungssätze gebildet werden, einen möglichst geregelten Fortgang auch des ersteren stets ins Auge fassen muß.

Es darf wohl als selbstverständlich betrachtet werden, daß man Schüler erst dann Französisch und Englisch lesen lehren soll, wenn sie richtig und fließend deutsch zu lesen imstande sind. Das Französisch- und Englischlesen fügt nämlich der bisher nur an der deutschen Sprache geübten Lesethätigkeit eine vierfache Schwierigkeit

hinzu: 1. der Schüler hat es mit der ihm einstweilen wenigstens noch kaum geläufigen Lateinschrift zu thun, ein Hemmnis, das erst mit der glücklichen Beseitigung der Kurrentschrift verschwinden wird; 2. die ihm bekannten deutschen Sprachklänge werden in den fremden Sprachen zum Teil mit ganz anderen Buchstaben bezeichnet, als in der deutschen; 3. seine Sprachwerkzeuge müssen eine Anzahl ganz neuer in der deutschen Sprache gar nicht vorhandener Klänge er-erzeugen, und 4. er ist zunächst wenigstens mit dem Sinn der zu lesenden Worte unbekannt. Es ist klar, daß auch der dem Schüler vorzulegende Lernstoff diesen Umständen Rechnung tragen muß, wenn sich derselbe an dem Lese-Unterricht sofort und stets fröhlich beteiligen und nach jeder Lehrstunde das erhebende Bewußtsein eines wirklichen Fortschritts in Sprachkenntnissen und Sprachfertigkeit haben soll. Da, wie wir eben gesehen haben, der erste Lese- oder besser gesagt Aussprachestoff zugleich im Dienst der Grammatik stehen, auch möglichst von den ersten Unterrichtsstunden an das Material zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache liefern soll, die zu verwendenden Vokabeln schon deshalb immer dem eigentlichen Gesichts- und Lebenskreis des Schülers entnommen werden müssen, so ist die allen diesen Rücksichten dienende Sammlung von Lese- und Lernstoffen gerade für diesen Anfangsunterricht keine leichte Aufgabe, und die A u s a r b e i t u n g e i n e r b r a u c h b a r e n E l e m e n t a r g r a m m a t i k k e i n e S p i e l e r e i, a n d e r s i c h i r g e n d e i n N e u l i n g i m S c h u l d i e n s t, e i n S t ü m p e r i n d e r B e k a n n t s c h a f t m i t d e n n e u e r e n f r e m d e n S p r a c h e n u n d i h r e r M e t h o d i k s e i n e e r s t e n s c h r i f t s t e l l e r i s c h e n L o r b e e r e n p f l ü c k e n m ö c h t e; die arme Jugend müßte sie teuer bezahlen. Es dürfen die in den ersten fremdsprachlichen Unterrichtsstunden zu lesenden Worte nur wenige Buchstaben, deren Aussprache von der derselben deutschen Buchstaben abweicht, auch nur wenige ganz neue Sprachklänge bringen; auch sollen die in jeder Unterrichtsstunde neu hinzutretenden Ausspracheregeln ein gewisses Maß nicht überschreiten, damit der Unterricht die bereits erlernten immer wieder in seine Thätigkeit ziehen und der Schüler die Summe der erworbenen Kenntnisse stets überschauen und praktisch verwerten kann. Sind gesunde, gediegene Grundlagen geschaffen, dann kann der Unterricht später doppelt rasch voranschreiten.

Da es sich im Lese-Unterricht um die richtige Aussprache zunächst von Buchstaben handelt, diese also im Unterricht fortwährend genannt werden müssen, so ist es ein Mißgriff, an die Spitze der Aussprache-Übungen das Erlernen des Alphabets mit fremdsprachlicher Bezeichnung der auf einander folgenden Laute zum Zwecke des sofortigen Gebrauchs derselben im Unterricht zu setzen. Denn nun muß sich der Schüler, so oft der Lehrer ihm einen Laut in fremder Sprache nennt, oder von ihm die Nennung eines solchen verlangt, besonders in der englischen Sprache, wo die Laute fast alle anders heißen als im Deutschen, erst auf denselben besinnen, wird sich auch öfters irren, und der Unterricht wird dadurch fortwährend aufgehalten und die Arbeit erschwert. Sind die Schüler in den Elementen der Aussprache einmal sicher, dann ist das Alphabet in fremder Sprache nachträglich sehr schnell erlernt; die fremdsprachliche Benennung der einzelnen Laute im Unterricht bietet nun keine Schwierigkeit mehr dar und verursacht deshalb auch keinen ferneren Aufenthalt.

Der erste Lese-Unterricht erträgt es weniger als der gesamte übrige fremdsprachliche Unterricht, ausschließlich heuristisch zu sein. Was der Schüler bei einiger Aufmerksamkeit ohne Hilfe des Lehrers richtig lesen kann, das soll ihm dieser allerdings nicht vorsprechen; sonst leidet die Selbständigkeit und das Selbstgefühl des Schülers not, und die Arbeit wird gedankenlos und mechanisch. Anders steht es aber da, wo deutsche Provinzialismen zu bekämpfen und ganz neue fremdsprachliche Klänge einzuüben sind. Hier hat der Schüler zunächst zu hören. Da beim Lesen fremdsprachlicher Wörter sein Auge und durch dieses sein Geist an sichtbare Zeichen gefesselt ist, mit denen seine Gewohnheit ganz andere Klänge verbindet, als hier hervorgebracht werden müssen, so verführt der Anblick der Buchstaben, Silben und Wörter zu falscher Aussprache und die Unterweisung des Lehrers hat hier einen harten Widerstand zu brechen. Deshalb muß der letztere die richtigen Klänge, resp. die in diesen ertönenden Laute, Silben und Wörter bei geschlossenen Büchern, so daß der Anblick des Textes keinerlei Störung verursacht, der Klasse vorlesen und dieselben so lange von der Gesamtheit, oder gruppenweise, oder von einzelnen nachsprechen lassen, bis alle Schüler sie richtig und mit Leichtig-

keit wiedergeben können. Dann erst dürfen die letzteren die Buchstaben, Silben und Wörter sehen; sie werden nun durch den Anblick derselben nicht mehr an der richtigen Aussprache gehindert, sondern ihre Seele hört sie nunmehr mit diesem Anblick sofort in den neuen, richtigen Klängen ertönen. Es wiederholt sich hier nur mit anderem Stoffe ein Teil der Übungen, welche als Vorübungen dem deutschen Lese-Unterricht vorangegangen sind. Auch muß dieselbe peinliche Genauigkeit mit derselben Unermüdlichkeit in diesem fremdsprachlichen Lese-Unterricht Hand in Hand gehen. Am wenigsten darf hier geeilt werden; was an Zeit bei langsamem, vorsichtigem Fortschreiten verschwendet zu werden scheint, wird später, wenn ein energischer Aussprache-Unterricht die Notwendigkeit fernerer Korrekturen auf ein Minimum beschränkt hat, reichlich wiedergewonnen, während andererseits eine Aussprache-Unart in höheren Klassen hundertmal gerügt werden muß, wenn man sie im ersten fremdsprachlichen Aussprache-Unterricht nicht mit Erfolg bekämpft hat.

Die Aussprache-Regeln müssen durch das Gehör aus den vom Lehrer vorgesprochenen und durch das Auge aus den im Buche gegebenen Wörtern heraus gefunden werden. Die Erklärungen, welche beispielsweise Ploetz in seinem Elementarbuch der französischen Sprache und Crüger in seinem Elementarbuch der englischen Sprache, jener den Vokabeln, dieser dem englischen Text vorausschickt, dürfen für den Schüler zunächst wenigstens gar nicht vorhanden sein. Bei Behandlung von Lektion I. des Ploetzschen Buches spricht der Lehrer bei geschlossenen Büchern den Artikel le vor, das e deutlich als kurzes geschlossenes ö. Spricht eine Anzahl Schüler ein kurzes offenes ö nach, wie in dem Wort „Köln", dann muß er das geschlossene ö zunächst lang vorsprechen, wie in der ersten Silbe des Wortes „König", also langes ö, Köh; dieses Köh, öh wird sodann von den Schülern nachgesprochen, im Nachsprechen allmählich verkürzt, und endlich das kurze geschlossene ö in le, me, te, se, de. abwechselnd wiederholt, und zwar wieder klassen-, gruppenweise, von einzelnen. Tausende von Schülern, deren Aussprache bisher im französischen Schulunterricht versäumt wurde, könnten in kurzer Zeit ein wesentlich verbessertes Französisch sprechen, wenn ihnen nachträg-

lich nur das e sourd energisch eingeprägt würde; so oft kommt dieser Klang in der französischen Sprache vor.

Nach Einübung des le spricht der Lehrer, der Anordnung von Lektion I. der Ploetzschen Elementargrammatik folgend, die sämtlichen Vokabeln mur, porte 2c. bei geschlossenen Büchern vor und läßt jede einzelne richtig nachsprechen; dieses alles mehreremal von Anfang bis zu Ende. Dann erst werden die Bücher geöffnet und die gehörten und gesprochenen Worte angeschaut. Der Schüler sieht jetzt von selbst, daß das französische ü wie das lateinische u, das französische w wie das lateinische v geschrieben, daß das accentlose e am Schluß der Wörter nicht ausgesprochen wird, und kann sich nun rasch gewöhnen, in jedem Wort das u wie ü, das v wie w und das accentlose e am Schluß des Wortes gar nicht zu sprechen.

Die Wörter der ersten Lektionen muß der Lehrer im Klassen-Unterricht dem Gedächtnis der Schüler in tadelloser Aussprache vollkommen einprägen, damit die häusliche Thätigkeit das in der Schule Gelernte nicht wieder ins Wanken bringt oder gar ganz Falsches an die Stelle des Richtigen setzt. Nur allmählich kann das eigentliche Memorieren aus dem Schulunterricht in die häusliche Thätigkeit der Schüler hinübergeleitet werden; aber bis in die oberen Klassenstufen hinein muß der Schulunterricht Sorge tragen, daß kein neues Wort in falscher oder selbst nur zum Teil inkorrekter Aussprache memoriert wird.

Im Fortgang des Aussprache-Unterrichts muß das Vorsprechen des Lehrers allmählich seltener, seine Thätigkeit immer mehr eine bloß überwachende werden.

Die weiteren Ausspracheregeln werden in der Anordnung gelehrt, wie die auf einander folgenden Grammatiklektionen sie bringen. Daß diese in der Auswahl ihrer Vokabeln auch einen mit der Grammatik parallel gehenden Aussprache-Unterricht stets im Auge behalten müssen, haben wir bereits gefordert. In dem Gange dieses letzteren ist der Grundsatz zu beobachten: zuerst die am häufigsten, dann die minder häufig zur Anwendung kommenden Regeln! Systematisch kann dieser Unterricht nicht betrieben werden, weil er, wie im Deutschen der von der Interpunktion, nur ein anlehnender ist, d. h. sich an den Grammatik-Unterricht anschließt.

Von ähnlicher elementarer Wichtigkeit wie die Einübung des e sourd ist die der Konsonanten s, z, g und j. Die genaue Unterscheidung des scharfen und des weichen s, der eigentümliche Klang des letzteren, des stets weichen z und j und des vor e, i und y weichen g muß durch unermüdliches Vorsprechen des Lehrers und durch immer wiederholtes Nachsprechen der Schüler den letzteren geläufig, zur Gewohnheit gemacht werden. Es ist dabei nicht bloß auf den diese Laute begleitenden Brummton, der bei dem z und dem weichen s, wenn er lang ausgehalten wird, dem Summen einer Biene gleicht, aufmerksam zu machen, sondern diese sämtlichen weichen Buchstaben müssen Lehrer und Schüler zunächst lang aushalten und dabei jenen Brummton deutlich hörbar erzeugen.

Ein drittes elementares, in jedem Satz meist sogar mehrfach zur Anwendung kommendes Aussprachegesetz ist das bereits erwähnte Aneinanderbinden der Wörter in der Weise, daß der letzterklingende Konsonant eines Wortes in der Aussprache gewissermaßen der Anfangskonsonant des direkt folgenden mit einem Vokal oder einem h muette beginnenden Wortes wird. Der Satz „Nos ennemis ont été quatre contre un“ wird in folgender Weise gesprochen: No zennemi zon tété quatre cont run. Zu dieser Verbindung der Wörter unter einander müssen die Lehrer ihre Schüler von den ersten Unterrichtsstunden an unnachsichtig anhalten. Ploetz hat wohlgethan, in den ersten 40 Lektionen seines Elementarbuchs unter die Buchstaben, welche in dieser Weise verbunden werden sollen, einen Verbindungshaken zu setzen. Es ist zweifellos, daß an einer unfranzösischen Aussprache die falsche Aussprache des s z, g und j und die mangelhafte Aneinanderbindung der aufeinanderfolgenden Worte, gerade wie die vorhin getadelte mangelhafte Aussprache des e sourd der Regel nach ihren Hauptanteil hat.

Der englische Lese-Unterricht ist dem französischen im wesentlichen gleich. Auch hier müssen zur Bekämpfung der Provinzialismen, zur Einübung ganz eigentümlicher Sprachklänge und zur Aneinanderbindung der Worte das Vorsprechen des Lehrers und das Nachsprechen der Schüler ihre Schuldigkeit thun. Ist dieses von

Anfang an geschehen und geschieht rechtzeitig immer wieder, so können die Schüler schon bald von manchen Wörtern mit Hilfe des Walkerschen Systems die richtige Aussprache selbständig finden. Für den Ton jedes bezifferten Vokals müssen sie sich ein einsilbiges deutsches Beispielwort, etwa das oben beigesetzte, eingeprägt haben, welchem dann, sobald Unsicherheit eintritt, der richtige Ton abgehört wird. Liest der Schüler „táble" wie „tabl", dann fragt der Lehrer nach dem Klang von á; wird die Antwort falsch oder gar nicht gegeben, dann fragt er nach dem deutschen Beispielwort; erhält er nunmehr die Antwort „sehr", selbstverständlich in dialektfreier Aussprache, dann läßt er den Schüler diesem Wort den Vokalton „eh" entnehmen und diesen auf das zu lesende Wort táble, resp. dessen á übertragen. So werden sämtliche Schüler sehr bald den Klang jedes Vokals selbständig auffinden können, und da die Regeln von der Aussprache der englischen Konsonanten nicht schwierig und gering an Zahl sind, so ist auch das ganze Wort meist schnell richtig gelesen.

Wie wichtig ein guter Aussprache-Unterricht auch für die Orthographie ist, leuchtet sofort ein. Der Schüler, welcher das Französische korrekt auszusprechen angeleitet worden ist, braucht sich, wenn er z. B. über Setzung oder Nichtsetzung des Accents momentan schwankt, das betreffende Wort, wie er es gelernt hat, nur laut vorzusprechen, dann wird er über das e, wenn es sourd klingt, keinen Accent, wenn es kurz und geschlossen gesprochen wird, accent aigu, wenn es kurz und offen gesprochen wird, accent grave, wenn es endlich lang und offen gesprochen wird, accent grave oder circonflexe setzen. Er wird den als scharfes deutsches sch gesprochenen Laut mit ch, den als weiches sch gesprochenen Laut mit g oder j schreiben; auch wird er den beiden ersten Silben der fehlerfrei gesprochenen Wörter général, répéter, auch den drei ersten Silben des fehlerfrei gesprochenen Wortes dégénérer den accent aigu geben. So wird er, in der Aussprache des Englischen wohl unterwiesen, in einem Wort, das in der letzten Tonsilbe das á, oder é, oder í, oder ó, oder ú erklingen läßt, der Regel nach dem auf diesen Klang folgenden Konsonanten ein e anfügen, wird dieses aber durchweg unterlassen,

wenn der Vokal der letzten Tonsilbe als å, oder ẻ, oder ỉ, oder ỏ, oder ủ erklingt.

2. Die Grammatik.

In keinem Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts herrscht eine solche Verschiedenheit, finden sich solche Extreme der Ansichten und der Forderungen, wie in der Grammatik. In dem einen Extrem lebt man der Überzeugung: Alles Heil in der Grammatik! in dem andern heißt es: Weg mit der Grammatik! Und zwischen beiden eine Menge von Übergängen und Vermittlungen. In Gymnasialkreisen wird über die Berechtigung der Grammatik im altsprachlichen, in Real- und Mädchenschulkreisen über ihre Berechtigung im neusprachlichen Unterricht gestritten. Es ist kein Zweifel: die weiland hochgefeierte sieht sich vor ihre Existenzfrage gestellt.

Daß man dem Grammatikunterricht mannigfach so wenig freundlich gesinnt ist, daran trägt in erster Linie die bisherige Sprachbetreibung auf Gymnasien die Schuld. Hier galt bis in die jüngste Zeit die Grammatik in dem Grad als das Wichtigste und Wesentlichste im fremdsprachlichen Unterricht, daß man sogar nach Durchnahme von poetischen Lesestücken nicht selten an jeden Satz, ja womöglich an jedes Wort eingehende grammatische Besprechungen und Übungen knüpfte. Im Grammatik-Unterricht insbesondere meinte man ein Hauptmittel der sog. formalen Schulung zu besitzen, und daß man in erster Linie an der grammatischen Betreibung der alten Sprachen denken lerne, mit dieser Behauptung begründete man die Forderung des Unterrichts in der lateinischen Sprache auch auf Realanstalten, wenn die Unfruchtbarkeit desselben für den künftigen Beruf der hier vorhandenen Schülergattung nicht abgeleugnet werden konnte. Als nun in höheren Lehranstalten neben oder selbst an die Stelle der alten Sprachen die neueren traten, da betrieb man dieselben meistens wie die alten; die Grammatik war die Hauptsache, und die französischen Sprachlehren von Meidinger, Hirzel 2c., die eine Zeitlang den französischen Unterricht beherrschten, waren dicke Bände. Erst unserer Zeit war es vorbehalten, auf den höheren Wert der fremdsprachlichen Lektüre und auf die Notwendigkeit der

Übung in der französischen und englischen Konversation hinzuweisen.

Wie es aber im Schulwesen erfahrungsmäßig leicht und schnell aus einem Extrem ins andere geht, so begann mit der gewonnenen Einsicht in die Wichtigkeit der beiden eben genannten Zweige des neusprachlichen Unterrichts ein Sturmlauf wider den Betrieb der Grammatik, der gegenwärtig selbst vorsichtige Schulmänner mit sich fortzureißen droht. Wer hier widerspricht, setzt sich der Gefahr aus, der mangelhaften pädagogischen und Fachbildung geziehen und unter das alte Eisen geworfen zu werden.

Nun hat aber die Lektüre sowohl als auch die Konversation ein entsprechendes grammatisches Wissen zur notwendigen Voraussetzung. Denn wie will man anders in einem fremdsprachlichen Lesestück die einzelnen Wortformen und Satzkonstruktionen erkennen, als durch die Grammatik? Wer lehrt denn die Schüler, ob von der ersten, oder der zweiten, oder der dritten Person, ob von der Einzahl, oder von der Mehrzahl, ob von dem männlichen, oder von dem weiblichen Geschlecht, ob von der Gegenwart, oder von der Vergangenheit, oder von der Zukunft, ob von einer Thatsache, oder von einem Wunsche, oder von einem Befehl, oder von einer Bedingung die Rede ist, als die Grammatik? Und wie muß es doch auch in der Konversation vielfach ins Blaue hineingehen, wenn man über die Flexionsendungen nichts Zuverlässiges weiß! Solches Reden in fremden Sprachen, bei dem nur der kleinste Teil richtig zu Papier gebracht werden könnte, ist doch eines gebildeten Menschen nicht würdig.

Das ist so sonnenklar, daß selbst eifrige Gegner einer selbständigen Grammatikbetreibung nicht jedem Grammatikunterricht zu widersprechen wagen, denselben aber an die Lektüre anzulehnen als neues fremdsprachliches Unterrichsrezept anpreisen. Dieses Rezept ist nun keineswegs neu; der Engländer Hamilton und der Franzose Jacotot, ersterer 1769, letzterer 1770 geboren, teilen sich in den zweifelhaften Ruhm seiner Erfindung. Fölsings englische Elementargrammatik, die diesen Unterrichtsgang einschlägt, ist bereits vor 40 Jahren erschienen; auch der französische Unterricht wurde um dieselbe Zeit schon hier und da nach dieser Methode gegeben.

Dieser an die Lektüre sich anlehnende Grammatik-Unterricht besteht darin, daß sofort mit einer zusammenhängenden französischen oder englischen Geschichte begonnen wird. Fölsing beginnt mit Maria Edgeworths „The grateful Negro". Nachdem hier unter Anleitung des Lehrers, der zunächst selbstverständlich alles vorsagen muß, die einzelnen Sätze ins Deutsche übertragen sind, schließt sich die grammatische Behandlung in der Weise an, daß die Regeln in derselben Reihenfolge entwickelt werden, wie sie sich in den vorkommenden Wörtern darstellen. Nachdem eine Anzahl Lektionen durchgenommen ist, werden die so gewonnenen Regeln geordnet und zusammengefaßt. Erst der zweite Teil der Fölsingschen Grammatik ist systematisch. Selbstverständlich kann sich bei dieser anlehnenden Methode, die bekanntlich auch für den deutschen Grammatik-Unterricht ihre Freunde besitzt, von einer natürlichen Aufeinanderfolge der Regeln keine Rede sein; dieselbe ist durch die Aufeinanderfolge der Wörter in der dem Unterricht zu grunde liegenden fremdsprachlichen Geschichte bedingt, und keine Erzählung giebt es, in welcher dieselben sich so an einander reihen, daß an ihnen das erste Erfordernis einer Grammatik, die verständige Anordnung der Regeln, befriedigt werden könnte. Im einzelnen die großen Schwächen dieser Methode zu zeigen, ist hier nicht der Raum; auch ist dieses von Direktor Kares (Schornsteinsche Zeitschrift für weibliche Bildung. Jahrgang 1885. S. 439 ꝛc.) in einer Weise geschehen, daß dem weiter nichts zugesetzt zu werden braucht.

Die Seidenstücker-Ahnsche Methode des Grammatikunterrichts entwickelt die Regeln an speziell zu diesem Zweck gebildeten oder gediegenen Schriften entnommenen fremdsprachlichen Sätzen und läßt dann zur Einübung derselben eine Anzahl deutscher Sätze in die fremde Sprache übertragen. Ihr hat Karl Plötz in seinem französischen Elementarbuch und den beiden diesem parallel gehenden Anfangsgrammatiken „Syllabaire français" (1. Stufe) und „Conjugaison française" (2. Stufe), in welchen drei Büchern die Regeln nach der Fassungskraft der Jugend auf einander folgen, und in der sich an dieselben anschließenden „Schulgrammatik" eine Bearbeitung gegeben, welche

ihre gegenwärtigen Gegner wohl überleben wird, besonders wenn der jetzige Herausgeber, der Sohn des verstorbenen Verfassers, sich entschließen kann, drei Hauptübelstände, welche mit der Methode an sich nichts zu schaffen haben, aber von den treusten Freunden derselben getadelt werden, zu beseitigen.

Der erste besteht in der Zifferbezeichnung für die Aufeinanderfolge der Wörter. Dieselbe nimmt dem Schüler die Möglichkeit, durch eigenes Nachdenken unter Anleitung des Lehrers für jeden Satz die eigentümliche französische Konstruktion selbst zu finden, und hält die Bildung des französischen Sprachgefühls auf, welches, wenn es ein sicheres sein soll, als die Frucht fortdauernden möglichst selbständigen Denkens und Übens zu Tage treten muß.

Der zweite Übelstand findet sich vorzugsweise in dem „Elementarbuch" und der „Schulgrammatik". Es gehen nämlich sowohl die französischen wie die deutschen Sätze entweder über den Reifestand der mit denselben arbeitenden Jugend hinaus, oder sie sind in zu großer Anzahl der Geschichte, und hier wieder vorzugsweise der alten, in sehr geringem Maß der vaterländischen entnommen. Bedenken wir, daß selbst auf lateintreibenden Lehranstalten das Französische bereits auf Quinta, auf den lateinfreien noch früher beginnt, daß also die mit dem Elementarbuch arbeitenden Schüler durchweg 10 bis 12 Jahre alt sind, dann werden die nachfolgenden Sätze den hier gemachten Vorwurf als sehr berechtigt erscheinen lassen: Lektion 30. Les lois sont la sûreté de l'État. L. 42. Die Säule, welche auf dem Platze Vendôme in Paris steht, ist eine Nachahmung der Trajanssäule in Rom. L. 55. Charles douze a détrôné Auguste deux, électeur de Saxe et roi de Pologne. L. 84. Unter den Opfern, welche die Grausamkeit Robespierres für den Tod bezeichnet hatte, ... L. 90. Welches Trauerspiel von Göthe haben Sie gelesen? — Wir lesen jetzt die Geschichte des Abfalls der Niederlande, welche Schiller geschrieben hat. — Béranger, Lamartine, Victor Hugo, Musset, Ponsard und Augier sind die Namen der bekanntesten französischen Dichter dieses Jahrhunderts. L. 32. A Cannes les Carthaginois furent les vainqueurs des Romains. L. 69. Le sénat romain ordonna qu'on

précipitât Manlius de la Roche Tarpéienne. L. 84. Im Jahre 451 vor J. Chr. haben die Römer Decemvirn ernannt, um geschriebene Gesetze zu verfassen.

Offenbar hat Plötz mit einem großen Teil dieser Sätze den französischen Unterricht mit dem geschichtlichen in Verbindung zu setzen gesucht, und das hier zu grunde liegende Prinzip der „Konzentration" ist an sich, wenn es nicht in Zillerscher Übertreibung erscheint (S. 7), wie wir bereits oben gesehen haben, ein zweifellos berechtigtes. Aber 1. gehen die meisten der hier vorkommenden aus der Geschichte geschöpften Sätze über die Köpfe 10- bis 12jähriger Schüler hinweg und verlangen, wenn sie verstanden werden sollen, Erläuterungen, die den französischen Unterricht aufhalten, ohne den Geschichtsunterricht wesentlich zu ergänzen; 2. giebt die Geschichte insofern nur in beschränktem Maß Stoff für die Konversation, die doch gleichfalls aus dem Grammatik-Unterricht Gewinn ziehen muß, als sie der Vergangenheit angehört, auch durchweg nur zu solchen Sätzen den Inhalt liefert, welche von der 3. Person handeln, während die Konversation mehr in der 1. und 2. Person redet und sich der Gegenwart zuwendet. Sätze, wie wir sie hier aus L. 30 und 90 angeführt haben, richten sich von selbst.

Die hier gerügten Fehler sind in dem „syllabaire" und der „conjugaison", welche Büchlein Plötz an Stelle des Elementarbuchs für den Mädchenunterricht geschrieben hat, im ganzen glücklich vermieden. Die in diesen beiden Büchlein gegebenen Sätze sind durchweg der Gegenwart und dem praktischen Leben entnommen, eignen sich deshalb auch zum großen Teil sehr gut für die Konversation, und da speziell nur für Mädchen Passendes in denselben wenig vorkommt, die Zahl der vorgeführten Regeln auch für Knaben vollständig ausreicht, so würden sich diese beiden Büchlein, rechtzeitig vorzunehmende Kürzungen vorausgesetzt, auch für den Knabenunterricht so lange empfehlen, bis in dem Elementarbuch die gerügten Mängel beseitigt sind.

Die Beneckesche Grammatik ist in der Wahl der Sätze unter den hier bezeichneten Gesichtspunkten glücklicher als das „Elementarbuch" und die „Schulgrammatik" von Plötz. Auch die englischen Grammatiken von Gesenius, Crüger und

Plate, die beiden letzteren nach der Seidenstücker-Plötzschen Methode aufgebaut, haben in der Wahl der Muster- und der Übungssätze sich möglichster Vielseitigkeit beflissen, und es thut insonderheit wohl, in ihnen nicht immer wieder auf Alexander den Großen, die Decemvirn, Julius Cäsar, die Schlacht bei Cannä, die Thermopylen 2c. zu stoßen. Plate schließt der Hälfte der Lektionen seiner „Mittelstufe" (der eigentlichen Schulgrammatik) recht wertvolle Dialoge an, enthaltend Begrüßung (1. Lektion), Aufstehen, Ankleiden (2. L.), Frühstücken (3. L.), Mittagessen (4. L.), Mit einem Arzt (15. L.), Im Theater (19. L.), Im Konzert (20 L.), Herbst (23. L.), Im Buchladen (24. L.) 2c.

Der dritte Übelstand findet sich in der Plötzschen Schulgrammatik und besteht in der Überfülle derselben an Regeln und Ausnahmen. Wie wir schon in dem Kapitel von der Aussprache unserer Überzeugung Ausdruck gegeben haben, daß der Schüler es in derselben unmöglich zur absoluten Fehlerlosigkeit bringen kann, so müssen wir hier ausdrücklich betonen, daß, wenn andere wichtige Dinge im Schulunterricht nicht Schaden leiden sollen, auf die Erlernung und Einprägung aller derjenigen grammatischen Regeln und Ausnahmen verzichtet werden muß, welche anzuwenden der im praktischen Leben Stehende nur ganz selten in die Lage kommen wird, welche ihm auch in der Lektüre nur ausnahmsweise begegnen werden.

Als Regeln, welche demgemäß in der Beschäftigung mit der Plötzschen „Schulgrammatik" einfach zu überschlagen sind, bezeichnen wir beispielsweise die folgenden: Lektion 1. Die von crocheter, feuilleter 2c. L. 2. desservir in der Bedeutung „einen schlechten Dienst erweisen" und ressortir à. L. 8. saillir. L. 11. gésir. L. 14. ému und promu. L. 14. seoir mit Ausnahme der 3. p. s., surseoir, déchoir und échoir. L. 15. Die Unterscheidung von remoudre und rémoudre. L. 17. Die Regel von luire 2c. mit Ausnahme des part. passé. L. 18. Das von renaître und repaître Angeführte. L. 19. confire und suffire. L. 21. traire. L. 22. clore und éclore. L. 23. frire, braire und bruire. L. 29. Le Maine 2c., die weiteren Regeln über das Geschlecht der Städtenamen. L. 30.

Die Regeln 1. b. c., 2, b., 4. und das meiste aus 6. L. 32. Fast sämtliche „Unregelmäßigkeiten" ꝛc.

Dieselbe Überfülle an Regeln, dabei aber noch eine Anzahl Verfrühungen finden wir bei Benecke. Eine Verfrühung ist z. B. der Dativ des Teilungsartikels schon in § 29 des ersten Teils: Il pardonna à des hommes qui avaient trompé sa confiance. Ce métal ressemble à de l'or; ferner § 30. j'aurais, je serais, je donnerais mit den Übersetzungen „ich hätte, ich wäre, ich gäbe."

Drei Forderungen mehr formeller, die beiden letzten sogar rein äußerlicher Art, alle drei aber für die lernende Jugend wichtig, sind noch an jedes Lehrbuch der Grammatik zu stellen. 1) Daß es seine Regeln möglichst kurz faßt und die Ausführlichkeit der Erklärung dem Lehrer überläßt, dessen es doch unter allen Umständen bedarf; 2. daß es durch rechtzeitige Absätze, durch Trennung nach Haupt- und Unterabteilungen mittels Zahlen und Buchstaben, durch Heraushebung des Wichtigsten mittels fetten Drucks die nötige Übersichtlichkeit herbeiführt; 3) daß es die beiden Kolonnen der Vokabeln, die der deutschen und der fremdsprachlichen, so von einander trennt, daß der lernende Schüler stets die eine mit der Hand bedecken kann, ohne von der Kolonne, nach welcher er sich überhören will, auch nur ein Wort mitzubedecken. Nur wenig umfangreicher wird das Buch dadurch und nur wenig kostspieliger seine Herstellung, nicht zu vergleichen mit der für den Schüler dadurch entstehenden Erleichterung der Memorierthätigkeit.

Wegen des Beginns des französischen Unterrichts, und zwar zunächst des grammatischen, mit 10jährigen Schülern, in welchem Lebensalter nach dem in diesem Buche aufgestellten Schulorganismus der Regel nach der Übergang derselben aus der durchlaufenen Mittelstufe der Volksschule in die allgemeine lateinlose Mittelschule stattfindet, und wegen des Beginnes des englischen Unterrichts im darauffolgenden Jahre verweisen wir auf das bei Besprechung der letzteren Anstalt hierüber Gesagte.

Die eigentliche grammatische Arbeit besteht bei jeder Lektion im Lesen der fremdsprachlichen Sätze, dem Übertragen derselben ins Deutsche, in der Auffindung der

neuen grammatischen Erscheinungen, in der Gestaltung derselben zu möglichst kurzen Regeln, endlich in der Einübung derselben durch Übertragung der nachfolgenden deutschen Sätze in die fremde Sprache. Die fremdsprachlichen Sätze darf der Lehrer nicht zuerst selbst vorlesen, weil die Schüler sonst manches nur nach dem eben Gehörten gedächtnismäßig richtig nachlesen würden, ohne sich über das „warum" klar zu sein. Sondern ein Schüler liest zuerst, und der Lehrer läßt ihn bei jedem Lesefehler einhalten, damit er nach den ihm bekannten oder wieder aufzufrischenden Regeln sich selbst verbessere, immer unter Mitthätigkeit der anderen Schüler. Hat der Schüler einen Satz richtig, so weit er dies überhaupt vermag, gelesen, so liest der Lehrer ihn mustergültig vor, um ihn nun noch einmal gerade so von einzelnen Schülern, oder gruppenweise, oder von der Klasse nachlesen zu lassen. Mit wachsender Fertigkeit der Schüler in tadellos richtigem Lesen fällt dieses umständliche Verfahren allmählich fort, so daß es zuletzt bei einmaligem Lesen eines Schülers sein Bewenden hat.

Da das Übersetzen aus einer Sprache in die andere die Bekanntschaft mit den hier vorkommenden Vokabeln zur natürlichen Bedingung hat, so muß die vorausgehende Grammatikstunde in dieser Beziehung das Geeignete vorbereiten. In derselben müssen die Schüler unter Anleitung des Lehrers die Vokabeln so richtig sprechen lernen und die richtige Aussprache derselben sich so sicher einprägen, daß das Memorieren derselben mit den entsprechenden deutschen Wörtern nur noch eine leichte häusliche Aufgabe ist, die in der nächsten Grammatikstunde beim Überhören, das in den ersten Jahren nie unterbleiben darf, in befriedigender Weise gelöst sein kann und muß.

Das Übertragen der fremdsprachlichen Sätze ins Deutsche muß bei Konstruktionen, in welchen die beiden Sprachen von einander abweichen, so lange ein wörtliches sein, bis die fremdsprachlichen Konstruktionen in das Sprachgefühl der Schüler übergegangen sind. Also: Les poètes ont raconté que Pluton avait enlevé la jeune Proserpine à Cérès, sa mère. Die Dichter haben erzählt, daß Pluton hatte geraubt die junge Proserpina der Ceres, ihre Mutter. F. A. Wolf, der dasselbe

Verfahren beim Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche verlangt, sagt: „Es ist gerade recht gut, wenn die Schüler dabei inne werden, daß dem Lateiner das Maul anders steht, als dem Deutschen." Selbst das Wiederholen der Übersetzung in reinem Deutsch ist zunächst zu unterlassen. So nur kann der Schüler später beim Übertragen der Übungssätze, die in reinem Deutsch gegeben sein müssen, in die fremde Sprache die Umbildung der Konstruktion in seinem Geiste rasch vornehmen. Daß von solchem Unterricht die deutsche Sprache des Schülers notleiden soll, ist eine eitle Befürchtung. Aber selbst wenn dieselbe begründet wäre, so müßte um der Erlernung der fremden Sprache willen, welche auf diese Weise ungemein erleichtert und verkürzt wird, das Opfer gebracht werden. Der fremdsprachliche Lektüre-Unterricht kann später der deutschen Sprache mit reichen Zinsen zurückzahlen, was der grammatische Unterricht ihr in Wirklichkeit geschadet haben könnte. So wird auch das Setzen von Zahlen über den Wörtern, womit einige Grammatiker, selbst Plötz, die fremdsprachliche Stellung derselben meinen bezeichnen zu müssen, zweifellos überflüssig.

Die betreffenden Regeln muß der Schüler unter Anleitung des Lehrers an den gelesenen und übersetzten Wörtern oder Sätzen selbst finden. Die aufgefundenen und verstandenen Regeln in die geeigneten Formen zu fassen, eine stilistische Aufgabe, welcher die Schüler der unteren und mittleren Klassen ohne größeren Zeitverlust nur ausnahmsweise in der insbesondere für das Memorieren nötigen Klarheit, Bestimmtheit und Kürze werden nachkommen können, ist dann Sache des Lehrers.

Gewisse Regeln wird der letztere wohlthun zunächst ganz ohne Rücksicht auf das Lehrbuch zu erklären.

Einige Unterrichtsproben dieser Art.

1. Über die Femininalbildung der französischen Adjektive auf on, en, el, il, eil, et.

Lehrer: Wie heißt auf französisch: Der Vater ist gut? Schüler: Le père est bon. (Wird an die Wandtafel geschrieben.) L.: Wie heißt: Die Mutter ist gut? Sch.: La mère est bone. (Wird an die Wandtafel geschrieben.) L.: Das wäre nach der allgemeinen Regel richtig; in Wirklichkeit heißt es aber: La mère est bonne. (Hingeschrieben.) Welche Veränderung ist hier vorgegangen? Sch.: Das n

ist verdoppelt worden. L.: Welcher Buchstabe steht in dem Wort bon vor dem n? Sch.: Der Vokal o. L.: Auf welche beiden Buchstaben endigt also bon? Sch.: Auf on. L.: Bei welcher Endung wird also im féminin der Schlußkonsonant verdoppelt? Sch.: Bei der Endung on. L.: Bilde also die weibliche Form des Adjektivs mignon. Sch.: mignonne. L.: Die Regel heißt also: Adjektiva auf on verdoppeln im féminin das n. (Die Schüler sprechen die Regel nach.) L.: So ist es auch mit der Endung en; wie wird also chrétien (wird an die Wandtafel geschrieben) im féminin heißen? Sch.: chrétienne. (Hingeschrieben.) L.: Bilde nun in derselben Weise das féminin von mutuel. Sch.: mutuelle. L.: Von gentil. Sch.: gentille. L.: Von pareil. Sch.: pareille. L.: Von muet. Sch.: muette. L.: Sage nun die sämtlichen Adjektivendungen, die ihren Schlußkonsonanten im féminin verdoppeln. Sch.: Die Adjektivendungen on, en, el, il, eil, et. L.: Die Regel heißt also: Adjektivo auf on, en, el, il, eil, et verdoppeln im féminin ihren Schlußkonsonanten. (Wird wiederholt.)

Hat der Schüler sich durch diese Übungen daran gewöhnt, an der Endung gewisser Adjektiva bei der Bildung des féminin, abgesehen von dem angefügten e, Veränderungen vorzunehmen, dann kann der Unterricht in der Mitteilung weiterer Veränderungen rascher voranschreiten. Also neuf im féminin nicht neufe, sondern neuve (f in v verwandelt), doux nicht douxe, sondern douce (x in c verwandelt) u. s. w. Nunmehr werden die sämtlichen französischen Mustersätze gelesen und ins Deutsche übersetzt, und von jedem vorkommenden das féminin unregelmäßig bildenden Adjektiv, wenn es masculin ist, das féminin, und wenn es féminin ist, das masculin angegeben, also von secret — secrète, von créatrice — createur u. s. w. Dann werden die Übungsbeispiele durchgenommen, und jede Femininalendung entweder unmittelbar, nachdem das betreffende Adjektiv richtig gesprochen ist, oder am Schlusse des Satzes buchstabiert, selbstverständlich auch den anderen in demselben Satz zur Anwendung kommenden Regeln die volle Aufmerksamkeit geschenkt.

Jeder aus dem Deutschen in die fremde Sprache übertragene Satz muß, wenn er von dem zunächst aufgerufenen Schüler richtig, auch in der Aussprache tadellos, insbesondere wohl gebunden zustande gebracht worden ist, von einem zweiten Schüler, unter Umständen auch von einem dritten, dann von der Klasse im Chor, zuletzt aus dem Kopfe fehlerfrei wiederholt werden. Das Zusammensprechen hält die Schüler bei der Sache, giebt ihnen allen recht häufige Gelegenheit zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache und ist deshalb bis in die oberen Klassen hinein zu üben.

2. Pluralbildung der englischen Substantiva auf y mit vorhergehendem Konsonanten.

Der Lehrer schreibt das Wort valley (Thal) an die Wandtafel. Lehrer: Bilde von diesem Wort die Mehrzahl. Schüler: valleys. (Wird neben valley an die Tafel geschrieben.) Der Lehrer schreibt jetzt unter das Wort valley das Wort spy. L.: Bilde von diesem Substantiv die Mehrzahl. Sch.: spys. (Wird unter valleys an die Tafel geschrieben.) L.: Diese Mehrzahl spys wäre nach der allgemeinen Regel richtig; in Wirklichkeit heißt sie aber spies. Was ist hier mit dem y geschehen? Sch.: Es ist in i verwandelt worden. L.: Und wie heißt jetzt die Mehrzahlsendung? Sch.: es. L.: Was thut also das Wort spy in der Mehrzahl? Sch.: Es verwandelt y in i und nimmt die Endung es an. L.: Ist mit dem Wort valley dieselbe Veränderung in der Mehrzahl vor sich gegangen? Sch.: Nein. L.: Schaut einmal den Buchstaben an, welcher in valley und welcher in spy vor dem y steht. Sch.: Vor dem y steht in valley ein e und in spy ein p. L.: Zu welcher Gattung von Lauten gehört e und zu welcher p? Sch.: e ist ein Vokal, p ist ein Konsonant. L.: Welche Gattung von Lauten muß also dem y vorangehen, wenn es sich in der Mehrzahl in i verwandeln und diese mit der Endung es gebildet werden soll? Sch.: Ein Konsonant. L.: So heißt die Regel also: Substantive mit dem Endvokal y (später: Substantive auf y) mit vorhergehendem Konsonanten verwandeln in der Mehrzahl das y in i und nehmen die Endung es an. (Wiederholung dieser Regel) u. s. w.

3. Das hypothetische Satzgefüge in der französischen Sprache.

Das hypothetische Satzgefüge pflegt der Jugend nicht selten ganz besondere Schwierigkeiten darzubieten. Unseren Grammatikern muß das wohl unbekannt sein, denn sie behandeln dasselbe durchweg sehr flüchtig; selbst Plötz' Schulgrammatik verweilt nur kurz bei demselben und widmet ihm nur ein paar Muster- und auch nur ein paar Übungssätze. In der Behandlung desselben hat der Lehrer zunächst die Verschiedenheit des realen, des potentialen und des irrealen Bedingungsfalles klar zu machen; die Schüler müssen dieselbe an gegebenen Sätzen erkennen lernen. 1. Wenn wir uneinig sind, so werden wir die Beute unserer Feinde. 2. Wenn wir uneinig wären, so würden wir die Beute unserer Feinde. 3. Wenn Gott ungerecht wäre, so würden die Bösen triumphieren. Hier ist im ersten Satz die Bedingung so hingestellt, daß das in derselben Enthaltene wirklich eintreten kann, vielleicht schon eingetreten ist (realer Fall), in dem zweiten so, daß das in derselben Enthaltene hoffentlich nicht eintritt, jedenfalls noch nicht eingetreten ist, aber doch eintreten könnte (potentialer Fall), endlich in dem dritten so, daß das in derselben Enthaltene

undenkbar, unmöglich, als nie Wirklichkeit werdend erscheint (irrealer Fall). Zur vollkommenen, sicheren Unterscheidung dieser drei Fälle müssen noch eine Anzahl Sätze gebildet und nach ihrem Inhalt untersucht werden. Alsdann läßt der Lehrer den unter 1. gegebenen und andere dem realen Fall angehörige Sätze, wie sie sind, ins Französische übertragen, um zu zeigen, daß die beiden Sprachen dieses einfach „conditionale“ Satzgefüge in denselben Formen des Tempus und des Modus darstellen, mit der alleinigen Ausnahme, daß nach „si“ in der Bedeutung „wenn“ nie das futur stehen kann. Dagegen werden die beiden letzten Fälle, der potentiale und der irreale, als hypothetische, „unterstellende“, zusammengefaßt und deren Behandlung in der französischen Sprache sodann an Beispielen gelehrt.

Lehrer: Übersetze ins Französische: „Wenn ich reich wäre, würde ich das Schloß kaufen.“ Schüler: Si je fusse riche, j'achèterais le château. L.: Das wäre wörtlich richtig übersetzt; der Franzose braucht aber im bedingenden Satze den indicatif; wie heißt derselbe deshalb? Sch.: Si j'étais riche. L.: Wie denkt der Franzose also statt „wenn ich reich wäre“? Sch.: Wenn ich reich war. L.: Also statt „wenn ich käme“? Sch.: Wenn ich kam. L.: Statt „wenn ich trüge“? Sch.: Wenn ich trug. L.: Welcher Zeit gehört dieses ganze Satzgefüge an? Sch.: Der Gegenwart. L.: Wir nennen diesen Fall deshalb den Gegenwartsfall und sagen: Im Gegenwartsfall steht im hypothetischen Satzgefüge der bedingende Satz im imparfait des indicatif und der bedingte Satz im conditionnel I. (Wird nachgesprochen.) L.: Übersetze wörtlich: „Wenn ich reich gewesen wäre, würde ich das Schloß gekauft haben“. Sch.: Si j'eusse été riche, j'aurais acheté le château. L.: Auch hier wird im bedingenden Satze wiederum statt des subjonctif der indicatif gebraucht; wie heißt er also? Sch.: Si j'avais été riche. L.: Welcher Zeit gehört dieses Satzgefüge an? Sch.: Der Vergangenheit. L.: So haben wir hier den Vergangenheitsfall. Wie heißt nun für diesen die Regel? Sch.: Im Vergangenheitsfall steht im hypothetischen Satzgefüge der bedingende Satz im plus-que-parfait des indicatif und der bedingte Satz im conditionnel II. (Auch diese Regel wird von den Schülern wiederholt und sodann beide Regeln nacheinander.) L.: Ihr habt gesehen, daß in den beiden eben ins Französische übersetzten Satzgefügen die bedingten Sätze nicht verändert werden mußten; in diesen stimmt somit die deutsche und französische Sprache überein. In welchen Sätzen herrscht also blos Verschiedenheit? Sch.: In den bedingenden Sätzen. L.: Und welche? Sch.: Daß der Deutsche den Konjunktiv, der Franzose aber den Indikativ gebraucht.

Lehrer: Wir haben bisher in den beiden Sätzen des hypothetischen Satzgefüges denselben Zeitfall gehabt. In dem sprachlichen Verkehr können aber in den beiden Sätzen verschiedene Zeitfälle vorkommen. Wenn ihr nun die eben gelernten Regeln festhaltet, dann

müßt ihr auch solche hypothetische Satzgefüge sofort richtig übersetzen können. Übersetzt also: „Wenn ich reich wäre, würde ich das Schloß gekauft haben". Sch.: Si j'étais riche, j'aurais acheté le château. L.: Wenn ich mein Exercitium gemacht hätte, würde ich froh sein. Sch.: Si j'avais fait mon thème, je serais heureux. L.: Es kann auch einer der Sätze des hypothetischen Satzgefüges, oder selbst beide im Passiv stehen. Übersetze: „Wenn ich ergriffen würde, würde ich verloren sein". Sch.: Si j'étais attrapé, je serais perdu. L.: Wer kann diesen Satz im Deutschen aus dem Gegenwartsfall in den Vergangenheitsfall umbilden? Sch.: Wenn ich ergriffen worden wäre, würde ich verloren gewesen sein. L.: Übersetze den Satz ins Französische. Sch.: Si j'avais été attrapé, j'aurais été perdu. L.: Wir haben in den bisherigen Sätzen immer die erste Person Einzahl gebraucht. Wird das immer der Fall sein müssen?

(Es werden jetzt Sätze mit tu, il, elle, nous 2c. gebildet, auch mit Substantiven in der Einzahl und Mehrzahl, auch verneinend, fragend.) Lehrer: Zum Schluß noch eins. Wir haben bisher in dem bedingten deutschen Satz immer einen der Conditionnels angewandt. Müssen wir aber immer sagen: „Wenn ich reich wäre, würde ich viel auf Reisen gehen"? Sch.: Nein, wir können auch sagen: „Ginge ich viel auf Reisen". L.: Welche Zeitformen werden aber in der französischen Sprache auch in diesem Falle angewendet werden müssen? Sch.: Die Conditionnels. (Auch Sätze dieser Art werden gebildet.)

Wir sehen, wie eine solche Behandlung dieser und anderer Regeln eine geistige Gymnastik in sich schließt, wie sie der beste altsprachliche Unterricht nicht wirksamer geben kann; hier wird auch die Erfindungsgabe des Schülers in Bewegung gesetzt; hier bietet sich auch die schönste Gelegenheit zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache. Ist der Lehrer in seinem Fache schlagfertig und verfügt, was allerdings nicht fehlen darf, über einen tüchtigen Wortschatz; ist er ein fröhlich anregender Schulmann: dann werden die Schüler sich diesem Wetteifer im Satzbilden mit Vergnügen hingeben. Vor allem aber werden sie in diesen schon an sich nicht gerade leichten, bei der großen Zahl der Einzelfälle aber und bei der nahen Verwandtschaft des hypothetischen mit dem rein konditionalen Satzgefüge selbst geförderte Schüler nicht selten verwirrenden Regeln sehr bald zu der nötigen Sicherheit kommen.

Daß man den bedingenden wie den bedingten Satz im Vergangenheitsfall auch mit dem plus-que-parfait du subjonctif geben

kann, darf den Schülern erst mitgeteilt werden, wenn sie in den Hauptregeln nicht mehr schwanken, kann ihnen auch überhaupt verschwiegen bleiben, bis die Lektüre diesen Ausnahmefall bringt. Man hüte sich überhaupt vor allzugroßer Freigebigkeit in der Mitteilung von Ausnahmen. Die Regeln sind das Bildende; die Ausnahmen stellen vielfach, dem geistig erst heranreifenden Schüler fast immer, die Willkür dar. Wo man in der Lektüre und im mündlichen wie schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache mit der Regel auskommt, da erspare man der Jugend die Beschäftigung mit dem, was die Regel wieder umzustoßen scheint.

Was die Übersetzung der deutschen Übungsstücke in die fremde Sprache betrifft, so muß, wo die eigentümlich französische oder englische Konstruktion dem Schüler noch nicht geläufig geworden, noch nicht in sein Sprachgefühl übergegangen ist, dieser den betreffenden Satz zunächst auf deutsch in der fremdsprachlichen Konstruktion laut wiederholen. Der Lehrer verlangt diese Umwandlung, wo sie nötig ist, aber von dem Schüler nicht von selbst vollzogen wird, einfach mit den Worten: „Deutschfranzösisch!" oder „Deutschenglisch!" Also: Ludwig, seiend noch Kronprinz, brachte einige Zeit in Burgund zu.

Mit der Übersetzung der Übungsbeispiele in die fremde Sprache nehme es der Lehrer recht ernst. Es müssen mittels derselben nicht bloß die neuen Regeln wohl eingeprägt, sondern auch die alten rechtzeitig wieder aufgefrischt werden. Wird von einem Übungsstück geschieden, dann muß dasselbe ein so sicheres Eigentum der Klasse geworden sein, daß jeder Satz, vom Lehrer deutsch vorgesprochen, von jedem Schüler mittleren Schlages in Aussprache, Wort- und Satzlehre fehlerfrei und fließend hergesagt werden kann. Auch die Übungsstücke der früheren Lektionen müssen immer rechtzeitig wiederholt werden, was ja selbstverständlich immer geringere Zeit in Anspruch nehmen wird, so daß, wenn die ganze Grammatik zu Ende gebracht ist, sämtliche Übungssätze in fremder Sprache den Schülern geläufig sind, ein Teil derselben ihnen gewissermaßen als loci memoriales (Gedächtnis- oder Belegsätze) für die einzelnen Regeln zur freien Verfügung stehen.

Erkennt der Lehrer auch in diesem Unterricht seine Aufgabe besonders darin, daß er den Schüler vor dem Abirren auf falsche Wege bewahrt und seine Thätigkeit immer dahin lenkt, wo sie sich mit Nutzen und gutem Erfolg bewähren kann, dann hat jeder Satz, welchen der Schüler in dieser relativen Selbständigkeit richtig in die fremde Sprache übersetzt, nicht bloß seinen Wert an sich, sondern diese Arbeit ist zugleich schon eine Vorarbeit für eine große Anzahl von Sätzen, die er fernerhin in die fremde Sprache übertragen muß. Er bezeichnet aber auch einen Fortschritt in dem mündlichen Gebrauch der fremden Sprache. Ja, wenn der Inhalt dieser Sätze immer nur zugleich nach Möglichkeit die Gebiete ins Auge faßt, auf welchen der künftige mündliche Verkehr in fremder Sprache sich durchweg bewegen wird, dann empfängt durch diese Übertragungen und die Einübung der dabei gebildeten fremdsprachlichen Sätze die Konversationsfähigkeit eine zweifellose Mehrung.

Wenn dieses Ziel nicht ohne Mitwirkung der häuslichen Thätigkeit des Schülers zu erreichen ist, so muß in der Schule wiederum alles geschehen, was ihm diese Mitwirkung ermöglicht, ohne daß ihm dadurch allzu schwere Lasten auferlegt werden. Haben die Schüler beispielsweise die den einzelnen Lektionen beigegebenen Vokabeln auch stets gewissenhaft gelernt, haben sie dieselben durch den Gebrauch bei den Übersetzungen auch dem Gedächtnis noch fester eingeprägt, so wird doch nach Verlauf einer gewissen Zeit, innerhalb welcher an das letztere so manche andere Anforderung gestellt worden ist, ein Teil der Vokabeln demselben wieder entfallen sein. Mit dieser Thatsache wird von unseren Grammatikern zu wenig gerechnet, sonst würden gewisse Vokabeln in den den Übersetzungsstücken beigegebenen vocabulaires öfter wiederkehren. Hier hat der Lehrer nicht über Vergeßlichkeit zu schelten — kein Schüler vergißt absichtlich, was er wissen muß; für treue Schüler ist jedes Vergessenhaben sogar mit einer Art Schmerzgefühl verbunden — sondern er hat ihnen die ihrem Gedächtsnis entschwundenen Vokabeln freundlich zu sagen, auch das Notieren derselben zu gestatten, damit sie zu Hause mit dem an sich unnützen, weil mechanischen Wiederaufsuchen derselben nicht ihre kostbare Zeit und Arbeitskraft verschwenden. Welche

unsinnige Lasten dieser letzteren Art der Jugend in unserer Zeit noch aufgeladen werden können, das hat sich vor einigen Jahren gezeigt, als selbst der treffliche Karl Plötz in seiner Grammatik, den Forderungen von Lehrern (!), wie er in der Vorrede schrieb, nachgebend, an Stelle der den einzelnen Lektionen beigegebenen Vokabeln ein für die ganze Grammatik abgefaßtes alphabetisch geordnetes vocabulaire am Schlusse anfügte, in welchem sich die Schüler also die ihnen unbekannten Vokabeln in Zukunft selbst aufsuchen sollten. Aus guten Gründen sind die thörichter Weise entfernten in den neuen Auflagen, deren Wert sich auch durch den vergrößerten Druck zweifellos erhöht hat, wieder erschienen.

Die Übersetzung der einzelnen Übungsstücke muß im Schulunterricht so gründlich und die Einübung derselben so nachhaltig vor sich gehen, daß die häusliche Arbeit durchweg nur als leicht ausführbare Repetition erscheint. Wir erheben hier im Interesse der mißbrauchten Jugend Protest gegen eine der widersinnigsten und verderblichsten Sitten, welche in einer großen Anzahl höherer Lehranstalten noch immer ihr schädliches Dasein fristet. Der Lehrer erklärt nach derselben die Regeln einer neuen Lektion, läßt auch das fremdsprachliche Musterstück ins Deutsche übersetzen — manche unterlassen selbst diese beiden Thätigkeiten oder wenigstens die letztere — und giebt den Schülern alsdann auf, das nachfolgende deutsche Übungsstück, ohne daß irgend welche Vorarbeit an demselben in der Schule stattgefunden hat, zu Hause mündlich, nicht selten sogar schriftlich in die fremde Sprache zu übertragen. Eine Begriffsverwirrung, wie sie ärger gar nicht erdacht werden kann! Dieselbe Übertragung von Übungssätzen in die fremde Sprache, an welcher der Schüler die Anwendung der neuen Regel erst lernen soll, wird ihm hier bereits ausführen zu können zugemutet! Fast jedes Wort stellt ihn vor eine Denk- oder eine Gedächtnisaufgabe. Auf das eine fremdsprachliche Wort kann er sich gar nicht besinnen, und muß es nun mühsam im Wörterbuch aufsuchen; statt des andern fällt ihm ein falsches ein. Fast mit Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts muß der Schüler auf casus, genus und numerus des Substantivs, des Adjektivs und des Artikels achten; bald schon kommt das Verb mit den Verschiedenheiten der Person,

der Zahl, des tempus und modus; der Teilungsartikel und die unregelmäßigen Verben vermehren die Schwierigkeiten; immer zahlreicher werden die Fragen, welche der Schüler sich bei jedem Satze vorlegen und richtig beantworten muß! Und da soll er ohne jede Vorbereitung in der Schule, ohne jede Anleitung des Lehrers, in vollkommener Selbständigkeit, d. h. Hilflosigkeit seiner häuslichen Thätigkeit Befriedigendes zustande bringen, soll mit sicherem Tritt den Angeln und Schlingen entgehen, die überall seine Füße bedrohen!

Wer je einmal in der Schule einen Satz in die fremde Sprache hat übertragen lassen, in welchem, wie das im Fortgang des Unterrichts zunehmend der Fall ist, eine neue und mehrere alte Regeln zur Anwendung kamen; wer dabei wahrgenommen hat, wie ungeschickt die Schüler sich anstellten, wie sie entweder nichts wußten oder unsicher waren, wie sie rieten, sich irrten, wie schwer es war, sie auf den rechten Weg zu bringen, wie sie drei-, viermal denselben Fehler wiedermachten: der sollte sich doch als Lehrer eine Idee bilden können von der völligen Ohnmacht, in welcher die Armen sich zu Hause, auf sich selbst angewiesen, befinden, und der gesunde Menschenverstand und das Mitleid sollten ihn hindern, dieselben in diese trostlose Lage zu versetzen. Während es einer der ersten Unterrichtsgrundsätze ist, die Schüler vor Fehlern zu behüten, öffnet diese Art häuslicher Aufgaben denselben Thüre und Thor. Der fleißige Schüler thut zwar, was er kann; aber neben Richtigem schafft er Falsches, und was er mühsam und mit viel Zeitaufwand zustande gebracht hat, muß der Lehrer zum großen Teil wieder zerstören, und das falsch Erdachte, Eingeübte, Niedergeschriebene setzt der Belehrung einen viel größeren Widerstand entgegen, als wenn der Lehrer gar nichts vorfände. Und noch mag der Schüler froh sein, wenn die verfehlten Früchte seines Fleißes ihm nicht Tadel, selbst Strafe zuziehen.

Woher soll bei solcher häuslichen Thätigkeit die Freude am Lernen kommen? woher das Wonnegefühl gesunden und sicher fortschreitenden Wissens und Könnens? Solche häuslichen Aufgaben wären schwere pädagogische Fehler, selbst wenn der Schüler zu diesem nutzlosen, ermüdenden, entmutigenden Experimentieren wenigstens

Zeit hätte, wenn er nach Beendigung desselben sich der Erholung, dem Genusse jugendlicher Lebensfreuden hingeben könnte. Aber nun warten des Armen nach solchem geistigen Frondienst noch andere häusliche Arbeiten, die zum Teil vielleicht eben so ungeschickt gegeben sind, oder von den letzteren bereits ermüdet kommt er erst an die ersteren. Ist das Jugend? Ist das Erziehung und Unterricht?

Wir haben hier nicht etwa die Übertreibung einer an sich richtigen Forderung, daß nämlich auch die häuslichen Aufgaben die geistige Kraft des Schülers ganz und voll in Anspruch nehmen sollen, sondern diese Forderung selbst ist in unserer Zeit und bei den bestehenden Schulverhältnissen eine grundfalsche. Die mindestens 9 Unterrichtsgegenstände, welche sich auf dem Lehrplan unserer höheren Lehranstalten finden, thun in den durchschnittlich 30 wöchentlichen Schulstunden, die ihnen gewidmet sind, wenn der Lehrer mit seinen Schülern wirklich arbeitet, ihre Aufmerksamkeit, ihr Nachdenken, ihr Gemüt, ihren Willen abwechselnd oder gleichzeitig in andauernder Spannung hält, in der Beschäftigung ihrer gesamten geistigen Kräfte, in Erregung ihres ganzen inneren Menschen fast schon mehr, als die noch in ihrer körperlichen Entwickelung, welche Vorsicht und Schonung verlangt, befindlichen Schüler vertragen können. Es ist unter diesen Verhältnissen nicht bloß nach jeder Unterrichtsstunde eine gründliche geistige Ausspannung mit freier Bewegung in kräftigender Himmelsluft eine dringende, unabweisbare Notwendigkeit, sondern auch jene eben beschriebene anstrengendere Arbeit muß mit dem Schluß der Schulstunden für diesen Tag unbedingt ihr Ende haben.

Daß die Jugend alsdann zu Hause dem Müßiggange verfiele, hat keine Gefahr. Es ist vielmehr zu fürchten, daß sie selbst für sog. Lieblingsbeschäftigungen, die ihr zugleich Nutzen und Freude bereiten, beispielsweise für geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche Lektüre, für Anlegung von zoologischen, botanischen, mineralogischen Sammlungen, für die Erlernung eines Musikinstrumentes, für Übungen im Zeichnen und Malen nicht das gewünschte Maß der Zeit findet. Denn mehrfach muß sich die Schularbeit doch durch die häusliche Thätigkeit ergänzen. Zu dieser gehört 1. das Memorieren, 2. das Sicheinleben in die durch den

Schulunterricht zum Verständnis gebrachten Lernpensa, 3. die schriftlichen Arbeiten. Daß diese dreifache häusliche Thätigkeit immer eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt, ist nicht zu verhüten; daß sie aber leicht und schon deshalb auch im ganzen vergnügt vor sich gehe, das muß die gründliche Vorarbeit des Schulunterrichts möglich machen. Sichere und reiche Kenntnisse sind heutzutage das bewährteste Mittel, sich mit Ehren durchs Leben zu schlagen. Die Schule kann ihre Summe nicht eigenmächtig verkleinern; sie kann und muß aber ihre Erlernung so anordnen, daß der schwerere Teil dem Schulunterricht unter Aufsicht und Leitung des Lehrers zufällt, der leichtere und selbständig zu erringende der häuslichen Thätigkeit.

Alle in der Schule übersetzten, zu Hause wiederholten, in jener nochmals kontrollierten Übungsstücke müssen zu schriftlichen Exercitien verwendet werden. Die Grammatik kann sich mit bloß gesprochenen Sätzen, wenn sie auch noch so sehr dem Nachdenken und der Überlegung der Schüler entsprungen, noch so sehr ihrem Gedächtnis eingeprägt, noch so sehr in ihr Sprachgefühl aufgenommen sind, nicht begnügen, weil der Ton nicht mit Sicherheit das Wort erkennen läßt, das bloß tönende, klingende Wort also ein der vollkommenen Bestimmtheit noch entbehrendes Gebilde ist. Klingen doch im Französischen die Silben as und a ganz gleich, ebenso die Silben ais, ait, aient, auch die Silben ons, ont, die Wörter mes und mais, père und pair. Das Wort in seiner Bestimmtheit, insbesondere in seinem erkennbaren Unterschied von jedem ähnlich klingenden tritt allerdings schon durch das Buchstabieren vor unsere Seele, und der Sprachunterricht ist deshalb ein mangelhafter, welcher das Buchstabieren versäumt. Aber noch klarer und bestimmter tritt es zu Tage, wenn dem Ohre das Auge seine Unterstützung leiht, wenn das Gehörte zugleich geschaut wird, wenn das Wort zum Wortbild wird. Auch der Sprachunterricht, der fremdsprachliche nicht ausgenommen, muß das Sehen in seine Dienste nehmen. Das Wortbild aber kann nur durch das Schreiben erzeugt und die verschiedenen Wortbilder können nur durch Schreibübungen dem Geist fest eingeprägt werden.

Wie man sich, wenn überhaupt eine lebende fremde Sprache

betrieben werden soll, gegen schriftliche, wenigstens alle acht Tage anzufertigende Exercitien aussprechen kann, erscheint schwer verständlich. Soll die fremde Sprache nur für den mündlichen Verkehr erlernt werden, so stellt man sich damit auf den Standpunkt unkultivierter Völker; der Gebrauch der Schrift ist ein Hauptkennzeichen gebildeter Nationen. Will man aber die Lektüre mitpflegen, so fehlt bei Betreibung derselben jede Sicherheit des Verständnisses, wenn man nicht mit der fremdsprachlichen Orthographie bekannt ist; diese wird aber, sowohl was die Schreibung der Grundformen als die der Wortbiegungen betrifft, in erster Linie durch schriftliche Übungen erworben. Der Widerspruch gegen häusliche Exercitien ist nur da berechtigt, wo unvernünftige Lehrer ihre Schüler mit unvorbereiteten, in aller Hilflosigkeit anzufertigenden schriftlichen Denkaufgaben belasten, die selbstverständlich nur die traurigsten Resultate liefern können und in ihrem Fehlergewimmel mehr schaden als nützen.

Vollkommen berechtigt ist dagegen der wachsende Widerspruch gegen den Extemporalienkultus. Ein rechter Lehrer kennt seine Schüler und weiß, wer von ihnen tüchtig ist, und wer nicht, wer seine Pflicht erfüllt, und wer nicht. Ein ungeschickter oder nur halb geschickter Lehrer aber wird auch aus den Probearbeiten für sein künftiges Verhalten nur geringen Gewinn ziehen, wenigstens nicht so viel, daß dadurch die mit denselben verbundenen Übel aufgewogen würden. Jede Probearbeit entreißt nämlich den Lehrer für eine gewisse Zeit seiner unterrichtlichen Thätigkeit; und das ist Nachteil und Verlust; der Lehrer soll in der Schule lehren, nicht Sätze diktieren und den bloßen Aufseher spielen. Sind ferner die Probearbeiten nicht mit großer Sorgfalt und Vorsicht und deshalb mit einem gewissen Aufwand an Zeit und Mühe von dem Lehrer ausgedacht oder ausgelesen und zusammengestellt — und das ist nicht jedermanns Sache — dann fallen sie — und das ist die Regel — bei den meisten Schülern schlecht aus. Dann empfangen aber treue Schüler aus denselben nicht, wie das doch recht und billig wäre, Freude und innere Befriedigung an gemachten, sondern Enttäuschung und Leid über, wie sie glauben müssen, nicht

gemachte Fortschritte, und die unfleißigen und unaufmerksamen Genossen, die auch seltener, als jene, in der Aufregung fehlgreifen, triumphieren, daß jenen ihr Eifer nichts genutzt, und ihnen ihre Trägheit und Träumerei im Vergleich mit jenen nichts geschadet hat. Eine oder zwei Probearbeiten während des Semesters, und für diese alle Vorbereitungen getroffen, daß sie ihrem Zwecke entsprechen, mögen nicht ohne Nutzen sein; aber das muß auch genügen.

In welcher Sprache ist der Grammatikunterricht zu erteilen? Karl Plötz glaubt, daß die französische Grammatik wenigstens in Gymnasialprima in französischer Sprache betrieben werden könne. Bedenken wir, daß vor dem Erscheinen der neuen „Lehrpläne für die höheren Schulen" vom Jahre 1882 der französische Unterricht auf Gymnasien von Quinta ab in zwei wöchentlichen Schulstunden erteilt wurde, so mochten Primaner in dieser Zeit in der französischen Sprache etwa so weit gekommen sein, als in 6klassigen lateinlosen höheren Bürger- oder Mädchenschulen mit wöchentlich 4 bis 6 französischen Stunden die beiden oberen Klassen mit 14- bis 16jährigen Schülern; in diesen wäre also nach Karl Plötz der grammatische Unterricht in französischer Sprache zu betreiben. Nun tritt im Widerspruch mit der Plötzschen Ansicht vielfach, und zwar mit dem Anspruch der Unanfechtbarkeit, die Meinung auf, daß der fremdsprachliche Grammatikunterricht auf allen Klassenstufen in deutscher Sprache erteilt werden müsse, und da nur ein Teil der Vertreter der Schulbehörden der französischen und englischen Sprache wirklich mächtig ist, die übrigen aber zu ihrer eigenen Unterweisung auf die in Lehrerversammlungen, in Schulzeitungen und Broschüren sich geltend machenden, leider nicht immer begründeten Ansichten zu achten sich genötigt sehen, so giebt es bereits amtliche Verfügungen, welche den französischen und englischen Grammatikunterricht in diesen Sprachen selbst zu erteilen untersagen.

Allerdings soll der fremdsprachliche Grammatikunterricht in der entsprechenden fremden Sprache nur dann gegeben werden, wenn Lehrer und Schüler sich in derselben gegenseitig verstehen, die letzteren in derselben auch die Regeln in Worte zu fassen ohne Schwierigkeit lernen können

und der erstere sie dabei zu unterstützen vermag. Ist das nicht der Fall, so muß der Unterricht, nun aber nicht bloß der grammatische, sondern auch der Lektüre-Unterricht in deutscher Sprache gegeben werden, und von fremdsprachlichen Konversationsübungen kann gar keine Rede sein. Sind aber die letzteren von sprach- und sachkundigen Lehrern schon von der untersten Klasse aus in einer Weise betrieben worden, daß die Schüler ihrem Lehrer, wenn er eine Regel in der betreffenden fremden Sprache erklärt oder repetiert oder auf bestimmte Fälle anwendet, folgen können; daß sie selbst sich auch in grammatischen Dingen ohne merklichen Zeitverlust auszusprechen vermögen: dann ist die Ausschließung der fremden Sprache vom Grammatikunterricht ein Mißgriff, ein Schaden für die Schüler. Gerade im Grammatikunterricht nötigt der Gebrauch der fremden Sprache zu absolut richtiger und präziser Fassung der fremdsprachlichen Worte und zu korrektestem Aufbau der Sätze. Die Fähigkeit aber, eine Anzahl Regeln fehlerfrei und schlagfertig in der fremden Sprache wiederzugeben, hat schon manchem Schüler, davon liegen Erfahrungen vor, zum mündlichen Gebrauch der letzteren überhaupt den Mut und die Sicherheit gegeben oder vermehrt. In einem Grammatikunterricht, der in der betreffenden fremden Sprache erteilt wird, giebt ferner die Arbeit an den Muster- und Übungssätzen nicht selten Gelegenheit und Anlaß, auch über den Inhalt derselben sich in fremder Sprache auszudrücken; wiederum kostbare fremdsprachliche Konversationsübung! Da nun der Unterricht in der französischen Grammatik durchweg zwei wöchentliche Stunden in Anspruch nimmt, das Jahr aber 40 Schulwochen hat, so gehen durch die Ausschließung der französischen Sprache als Unterrichtssprache im grammatischen Unterricht in den beiden oberen Klassen 6 jähriger Lehranstalten von 160 Unterrichtsstunden ein bedeutender Teil dem mündlichen Gebrauch dieser Sprache verloren. In 9 jährigen höheren Lehranstalten ist der Schaden natürlich noch viel größer. Ähnlich steht es mit der englischen Sprache.

Selbstverständlich wird der vorsichtige Lehrer da, wo der fremdsprachliche Grammatikunterricht in der betreffenden fremden Sprache erteilt wird, mit vermehrter Sorgfalt darüber wachen, daß alle Regeln und deren Anwendung auch wirklich verstanden werden,

und zu diesem Zwecke, wenn es sich um besonders schwierige grammatische Verhältnisse handelt, sich vorübergehend auch der deutschen Sprache bedienen. Aber auch wenn bei dem in fremder Sprache erteilten Unterricht die Grammatik selbst zunächst benachteiligt würde, so dürfte dieser Nachteil durch die eben bezeichneten Vorteile, die indirekt auch der Grammatik wiederum zu gute kommen, mehr als reichlich aufgewogen werden. Bedenke man doch auch, daß im fremdsprachlichen Unterricht die Grammatik immer nur Mittel zum Zweck, die Redefertigkeit dagegen einer der wesentlichsten Selbstzwecke ist.

Wir weisen hier noch auf die sog. direkte Methode Frickes und Bouviers hin, nach welcher der ganze Unterricht in fremden Sprachen, also schon die ersten Anfänge desselben, in diesen selbst betrieben wird, so daß die Schüler im fremdsprachlichen Unterricht selbst im ersten Schuljahr kein deutsches Wort hören und sprechen. Fricke hat seine Methode in seiner sehr beachtenswerten Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 423 ꝛc. eingehend dargestellt.

Die in den fremden Sprachen auszudrückenden Regeln müssen im Unterricht selbst entstehen, nicht fertig geformt einem Buche entnommen und dann von den Schülern mechanisch memoriert werden. Die Plötzsche „Nouvelle grammaire française“ mag den Lehrer über die grammatischen termini technici und die eigentümliche französische grammatische Sprache, wo das notthut, unterweisen; in die Hand des Schülers gehört sie nicht.

3. Die Lektüre.

a) Zweck der Lektüre.

Die Lektüre wird in unserer Zeit immer mehr als die eigentliche Krone jedes, auch des französischen und englischen Sprachunterrichts angesehen; und in Wirklichkeit bieten uns die Litteraturen dieser beiden Völker herrliche Leseschätze in Fülle dar. Stimmen wir auch dem allgemeinen Urteil zu, daß in der französischen Sprache mehr die Prosa, in der englischen mehr die Poesie in Betracht kommt, so verfügt doch jene auch über eine Menge schöner poetischer, und diese über eine Menge schöner prosaischer Werke. Ist es ferner wahr, daß die verschiedenen Völker unserer Erde sich

unter einander zum vollen Begriff der Menschheit erst ergänzen müssen, daß jedes einzelne gewissermaßen seinen eigentümlichen Beitrag zu liefern hat zu dem Kulturleben der Gesamtheit, so muß, da die Sprache der in Worten zu Tage tretende Volksgeist ist, die Besonderheit der beiden hier in Rede stehenden Völker auch in ihrer Litteratur zu erkennen sein. Und so tritt uns denn in den Sprachschätzen unseres westlichen Nachbars die Klarheit und Durchsichtigkeit, die leichte Gefälligkeit, die Neigung viel und schön zu reden, die Freude an Gedankenblitzen, allerdings nicht selten auch ein gewisser Mangel an Tiefe, insbesondere, mit diesem allen wohl harmonierend, der Kultus der Form entgegen, während der Engländer mit seinem vorwiegend praktischen Wesen, dem Zeit Geld ist, selbst seine Worte verkürzt und verstümmelt, auch wohl zwei derselben durch Buchstabenausstoßung und Apostroph zu einem verbindet und die nicht verstümmelten nur zum Teil ausspricht, andererseits aber mit seinem kühnen Unternehmungsgeist, der sich überall auf der bekannten und unbekannten Erde bethätigt, mit seinem ernsten Forschungstrieb, der auch in Wissenschaft und Kunst möglichst in die Tiefen einzudringen sucht, mit seiner reichen Phantasie, mit seinem oft unter rauhem Äußern verborgenen sinnigen, warmen Gemütsleben in allen Gattungen der gebundenen und ungebundenen Rede inhaltlich geradezu Gewaltiges geschaffen hat. Selbstverständlich ist die Formvollendung der französischen Sprachwerke und die inhaltliche Mustergiltigkeit der englischen keine absolute; es giebt betrübende Ausnahmen von der Regel, wie andererseits diese Gegenüberstellung auch nicht in der Art übertrieben werden darf, als ob jenen der reiche Inhalt und diesen die schöne Form der Regel nach fehlte.

Nun wäre es aber ein schädlicher Irrtum, wenn man annehmen wollte, die größere Zahl unserer die neueren fremden Sprachen betreibenden Schüler und Schülerinnen wäre überhaupt imstande, in der Lektüre derselben den eigentümlichen französischen oder englischen Sprachgeist schnell und vollkommen zu erfassen. Selbst die eifrigste Unterstützung, die ihnen der Lehrer hier leihen wollte, würde sich nur wenig lohnen. Müßte doch solchem Studium der Unterricht in der politischen und Kulturgeschichte der beiden Völker vorange-

gangen sein, aus welchem insbesondere die Kenntnis ihres Nationalcharakters geschöpft worden wäre, und kann doch die politische französische und englische Geschichte erst auf einer oberen Stufe 6klassiger höherer Lehranstalten nach ihren Hauptthatsachen, die Kulturgeschichte derselben aber selbst hier noch so gut wie gar nicht betrieben werden. Gehört doch ferner zu einem Studium eben besagter Art eine Reife des Geistes, wie sie sich sogar auf den oberen Stufen 9klassiger höherer Lehranstalten erst allmählich bilden kann. Das stärkste Hindernis mit Aussicht auf Erfolg anzustellender Untersuchungen über Geist und Wesen der beiden Litteraturen besteht aber bis in die obersten Klassen dieser letzteren Anstalten hinein in der noch nicht sicher errungenen Bekanntschaft mit der fremdsprachlichen Wort- und Satzlehre, Synonymik, Phraseologie, mit den Gallicismen und Anglicismen. Ist es doch den Schülern nur bei einer gewissen Vertrautheit mit diesen Sprachgebieten möglich, die fremdsprachlichen Litteraturschätze in Inhalt und Form wenigstens annähernd wie die vaterländischen überhaupt zu verstehen. Gerade die Fähigkeit, kraft welcher die oben genannten gewiß hochinteressanten Operationen in späteren Jahren von Berufenen vorgenommen werden können, muß in der Schule erst gewonnen, erarbeitet werden. Es darf also der Lektüre-Unterricht hier keinen Vorwitz treiben wollen; ein Laufen und Haschen nach Unerreichbarem findet in einem verständigen Schulwesen keine Stelle.

So wäre es eine zweifellose Verfrühung, wenn 15- oder 16jährige Schüler angeleitet würden, Schriftsteller desselben fremden Volks nach ihrer Darstellungsweise mit einander zu vergleichen, etwa Racine und Voltaire als Tragiker, la Fontaine und Florian als Fabeldichter. Selbst in den oberen Klassen 8- oder 9jähriger höherer Lehranstalten wird sich der Lehrer, wenn Wichtigeres und Wesentlicheres nicht notleiden soll, bei speziell zum Vergleich einladenden Stellen mit einem kurzen Hinweis auf leicht erkennbare Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten begnügen müssen. Wie viele Deutsche, selbst wissenschaftlich gebildete, können denn zwischen Arndtschen und Körnerschen Freiheitsliedern, oder zwischen Lessingscher, Goethescher und Schillerscher Prosa die schlagenden Unterschiede angeben? Soll denn die Jugend sich in fremden Sprachen mit

Untersuchungen beschäftigen, die selbst im deutschen Unterricht nur ausnahmsweise möglich und zulässig sind?

Ja, wir gehen noch einen bedeutenden Schritt weiter, selbst auf die Gefahr hin, heftigem Widerspruch zu begegnen und des prosaischsten Utilitarismus geziehen zu werden. Es hat die Beschäftigung mit der fremdsprachlichen Lektüre in erster Linie den Zweck, den Schüler mit den fremden neueren Sprachen, wie er diese im praktischen Leben gebrauchen kann, bekannt zu machen. Wie die Dinge in Wirklichkeit stehen, würde man doch kaum daran denken, Schüler, die mit dem 16. Lebensjahre und noch früher von ihrer Anstalt abgehen, in der französischen und englischen Sprache unterrichten zu lassen, wenn die beiden Völker uns gegenwärtig nicht so nahe gerückt wären, daß wir jeden Augenblick in die Lage kommen können, mündlich oder schriftlich mit Angehörigen derselben verkehren zu müssen. Mit Franzosen und Engländern sprechen, an sie schreiben, was von dort her Schriftliches uns vor Augen kommt, lesen und verstehen zu können, das ist der erste und nächste Zweck unseres Französisch- und Englischlernens. Dieser Zweck muß daher bei der Auswahl der Lektürestoffe so im Vordergrund stehen, daß, wenn die allerinhaltsärmsten und oberflächlichsten Lesestücke ihm dienten, die allergehaltreichsten und geistbildendsten aber ihm nicht dienten, den ersteren, vorausgesetzt, daß sie nichts Verderbliches oder Schädliches für Herz und Gemüt in sich schlössen, unbedingt der Vorzug gegeben werden müßte.

Glücklicherweise aber giebt es sehr gediegene Lektürestoffe, mit denen wir unsere Jugend in der praktischen Kenntnis der französischen und englischen Sprache erfolgreich fördern können; und da der fremdsprachliche Unterricht mittels derselben zu einem zugleich allgemein bildenden werden nnd die übrigen Unterrichtsgegenstände gerade in dieser Beziehung aufs glücklichste ergänzen kann, so sind wir auch verpflichtet, uns derselben zu bedienen. Aber dieser Ergänzungsunterricht ist nicht die Hauptsache, nicht einmal eine Hauptsache, sonst würden wir die fremdsprachliche Lektüre unserer Jugend besser in deutschen Übersetzungen geben, da zum ersten die Beschäftigung mit derselben in der Ursprache eine verhältnismäßig langsam fortschreitende ist, zum anderen sechzehnjährigen und jüngeren

Schülern für manches Schöne im Originale das innere Auge und Ohr noch nicht hinreichend geschärft, endlich gediegene deutsche Übersetzungen vorhanden sind, an denen selbst unsere bedeutendsten deutschen Mimen die hervorragendsten fremden Dramen studieren. Ein schwerer Fehler wäre es auch, Schülern von eben besagtem Alter in der Absicht, ihre deutschsprachliche Schulung mit einer fremdsprachlichen zu ergänzen, eigens zu diesem Zwecke aufgesuchte Lektürestoffe mit fern- oder überhochliegenden Gedanken, verwickelten Konstruktionen und zum großen Teil nur in der Poesie gebräuchlichen Wörtern vorzuführen. Das hieße den nächsten Zweck des fremdsprachlichen Lektüre-Unterrichts ganz außer Augen setzen.

Dieser wird also in 6klassigen höheren Lehranstalten nach Verzicht auf jede Gelehrtthuerei mit 14- bis 16jährigen Schülern und Schülerinnen, auf jedes Hinübergreifen über den Reifestand derselben 1. der sein, daß sie an der Lektüre französischer und englischer Schriften eine praktisch verwendbare Bekanntschaft mit diesen Sprachen suchen und ihnen hier, soweit es mit diesem Zweck vereinbar ist, die demselben dienende Thätigkeit auch erleichtert und angenehm gemacht wird, zugleich 2. daß sie an Inhalt und Form derselben eine gesunde geistige Beschäftigung haben, so daß, wenn es Werke der Kunst in gebundener oder ungebundener Rede sind, sie auf Verstand, Gemüt und Willen eine heilsame Wirkung üben, wenn es mehr in das praktische Leben einschlagende Lehrstoffe sind, sie in Ergänzung der übrigen Lehrgegenstände nützliche, im späteren Beruf und im Verkehr mit Menschen verwertbare Kenntnisse mitteilen. Nach diesen Zwecken, die sich keinesweges ausschließen, wenn auch der erstere immer zunächst Berücksichtigung finden muß, ist also die Wahl der Lektürestoffe zu treffen. Daß sich in beiderlei Beziehung die oberen Stufen 9klassiger höherer Lehranstalten höhere Ziele zu stecken haben als die 6klassiger Lehranstalten, ist selbstverständlich; aber Gelehrsamkeit und höhere Kunstpflege haben auch jene im fremdsprachlichen Lektüre-Unterricht nicht zu treiben.

b) Die Lektürestoffe.

Bei der Auswahl der fremdsprachlichen Lektürestoffe unterscheiden wir, wie im deutschen Lektüre-Unterricht, nach der geistigen

Reife der Schüler und Schülerinnen, für welche zu wählen ist, drei Stufen, nämlich die unterste, auf welcher der Lektüre-Unterricht, und zwar am besten im 3. Jahre der Beschäftigung mit der betreffenden fremden Sprache, beginnt, die mittlere, welche die beiden oberen Jahrgänge der (Mittel-)Bürgerschule oder der (Mittel-) Mädchenschule, und die oberste Stufe, welche die oberen Klassen 8- oder 9jähriger höherer Lehranstalten umfaßt.

Für die unterste Stufe des Lektüre-Unterrichts bedarf es selbstverständlich eines Lesebuchs, und dieses muß in erster Linie Anekdoten, kurze Erzählungen, knappe Beschreibungen enthalten. Dieselben haben den Vorzug, daß sie immer etwas in sich Geschlossenes darbieten, als solches den Schülern eine gewisse Befriedigung geben und sich gut zum Retrovertieren und Memorieren eignen. Da den Lesestücken auch ein wirklicher inhaltlicher Wert nicht fehlen soll, so müssen, wenn es Werke der Dichtung in gebundener oder ungebundener Rede sind, sie wirklich Gutes, oder Schönes, oder Kluges bieten, dürfen aber auch Geschichtliches, Geographisches, Naturwissenschaftliches bringen. In allen Fällen ist es wünschenswert, daß das Lesebuch recht reichlichen Stoff biete, damit der Lehrer nach seinen eigenen Wünschen und unter Berücksichtigung des Reifestandes der Klasse, der bekanntlich nicht alle Jahre derselbe ist, auswählen kann.

Es wird sich ferner empfehlen, daß, wie dies beispielsweise in den Saureschen Lesebüchern geschieht, die französischen Lesestücke in der Geschichte und Geographie das französische, die englischen das englische Land und Volk ins Auge fassen. An schlechten oder unbedeutenden Herrschern löbliche Seiten zeigen, ist unpädagogisch, kann sogar unpatriotisch sein. Plötz hat in seiner „Chrestomathie“ von Ludwig XIV., der als Mensch nichtswürdig und als Beherrscher Frankreichs ein barbarischer, rücksichts- und erbarmungsloser Gegner unseres Volks, ein frevelhafter Räuber deutschen Landes war, kleine liebenswürdige Züge gezeigt; die sollten sich in keinem Lesebuch für die deutsche Jugend finden; solche Mitteilungen haben für geistig erst heranreifende Schüler geradezu die Bedeutung von Geschichtsfälschungen, da sie ihnen von den betreffenden Personen ins Schöne veränderte, der Wahrheit nicht mehr entsprechende Vorstellungen geben. So bringt Heussi

unter den interessanten, zum Teil witzigen, heitern, auch belehrenden Anekdoten seines englischen Lesebuches eine über Ludwig XI, die an diesem treulosen, frömmelnden, eidbrüchigen Tyrannen einen Zug der Billigkeit und Gerechtigkeit feiert. Auch Karl IX. von Frankreich, durch die Pariser Bluthochzeit in der Weltgeschichte übel beleumundet, wird in einer der Heussischen Anekdoten über Verdienst liebenswürdig behandelt.

Bei den französischen Fabeln kommt selbstverständlich La Fontaine zunächst in Betracht, welcher die Verachtung keineswegs verdient, die, allzusehr auf Lessings Fabellehre schwörend, selbst tüchtige Schulmänner, aber wohl schwache Kenner der französischen Sprache, ihm zollen, dessen Dichtungen im Gegenteil in ihrer Mehrheit für die Schule wie gemacht und speziell für den französischen Lektüre-Unterricht überaus brauchbar sind. Güth fügt in seinem französischen Lesebuch zu den herkömmlichen Lektürestoffen für die untere Lesestufe noch eine Anzahl recht schöner Rätsel hinzu, deren Lösung der Jugend ohne Zweifel Freude macht, welche zum Gedankenaustausch in französischer Sprache zwischen Lehrer und Schülern gediegenen Anlaß geben und sich gleich den Anekdoten zum Retrovertieren und Memorieren vortrefflich eignen.

Die fremdsprachlichen Beschreibungen und Schilderungen haben, um dem eigentümlichen Sinnen und Wünschen der unteren Lektürestufe Rechnung zu tragen, in der Naturbeschreibung vorzugsweise das Starke, Große, Wilde, also Schlangen, Elefanten, Walfische, Löwen, Adler, Riesenbäume, in der Geographie das Staunenerregende, Berühmte, also herrliche Städte, die Wunder des Meeres; wo aber die Lektüre auch Näherliegendes bringen muß, beispielsweise auf naturgeschichtlichem Gebiete, das hervorragend Nützliche oder Schädliche, wie das Pferd, das Rind, den Wolf, die Nutz- und die Giftpflanzen, edle Metalle, das Eisen rc. zu schildern. Sollen die Schüler Freude an der Lektüre haben — und mit dieser ist der Erfolg des Unterrichts aufs engste verbunden —, dann muß alles nicht Interessante, im Gegenteil Langweilige möglichst ferngehalten werden.

Da ein großer Teil der Schüler der bisher ins Auge gefaßten unteren fremdsprachlichen Lektürestufe vor dem Eintritt in die nächsthöhere, oder bald nach demselben die Anstalt verläßt, so muß das

Lesebuch um ihrer willen auch das praktische Leben, in welchem sie ihre selbst spärliche Kenntnis der fremden Sprachen einmal verwerten können, ins Auge fassen. Güth giebt, und zwar mit weiser Berechnung mitten zwischen ansprechenderen Lesestoffen, nicht allzulange Belehrungen über die Teile des menschlichen Körpers, über Tage und Monate, über die vier Jahreszeiten, über das Haus und was sich in demselben befindet, über Mahlzeiten rc. Diese Belehrungen gewinnen an Interesse, wenn sie nicht bloß als Aufzählung und Beschreibung von Einzeldingen, sondern als Dialoge und in epischer Bewegung gegeben werden, wie Plötz das am Schlusse seines vocabulaire systématique in einer für höhere Unterrichtsstufen bestimmten Reihe von Berichten über Teile von Paris und interessante Gebiete und Erscheinungen des praktischen Lebens gethan hat.

Wir sehen, daß auch die Ausarbeitung eines guten, zweckentsprechenden, den verschiedenen Bedürfnissen Rechnung tragenden fremdsprachlichen Lesebuchs keine leichte Sache ist.

Gehen wir nun zur Bestimmung der Lesestoffe für die mittlere Lektürestufe, also für die oberen Klassen der (Mittel-)Bürgerschule oder der (Mittel-)Mädchenschule und für die denselben parallelen Klassen der 8- oder 9klassigen höheren Lehranstalten über, so begegnen wir hier meist dem Ruf nach zusammenhängenden längeren Lesestücken, in erster Linie nach dramatischen Werken. Die Beschäftigung mit diesen letzteren gilt ja als das höchste Ziel jedes Sprach-, auch des fremdsprachlichen Unterrichts. Manche 6klassige höhere Lehranstalt würde sich nicht für voll ansehen, und insbesondere die Schülerinnen der 1. Klasse mancher höheren Mädchenschule würden es als Beleidigung betrachten, wenn nicht die Namen Molière, Racine, vielleicht gar Shakespeare den Lehrplan der Anstalt zierten. Da die Litteratur eines Volkes erst im Epos und im Drama zu ihrer höchsten Entfaltung kommt; da andererseits die Schüler und Schülerinnen 6klassiger höherer Lehranstalten mit Absolvierung derselben einem geordneten fremdsprachlichen Unterricht der Mehrzahl nach für immer Lebewohl sagen: so erscheint eine nähere Bekanntschaft derselben mit jenen Gattungen der Dichtung zum Zweck eines gewissen Abschlusses ihrer fremdsprachlichen Bildung auch wünschenswert,

bei einem bisher wohlerteilten und von gutem Erfolg gekrönten Unterricht fast selbstverständlich, und besonders den Sprachlehrern wird man es kaum verargen, wenn sie das Bedürfnis empfinden, mit ihren geförderten Schülern oder Schülerinnen vor deren Abschied von der Anstalt in der Beschäftigung mit Epen oder Dramen gewissermaßen noch den Gipfel des Lektüre-Unterrichts zu ersteigen.

Die Frage ist aber, welche Epen und Dramen gelesen werden sollen. Voltaires Henriade in die Schule zu bringen, wird keinem Lehrer einfallen, welcher die Bedürfnisse der Schüler kennt und sich über den Wert dieser Dichtung ein klares Urteil gebildet hat. Dasselbe ist von Boileaus Lutrin zu sagen. Andere nennenswerte Epen besitzt aber die neufranzösische Sprache nicht. Dagegen bieten Corneille, Racine, Molière, Voltaire, Scribe an Dramen reiche Auswahl. Was die Kritik seit Lessing an den sog. Klassikern mangelhaft findet, werden 15- bis 16 jährige Schüler nur zum kleinsten Teil bemerken. Zweifellos findet sich in ihren Werken auch manches Bedeutende, ja selbst ergreifend Schöne. Nach einer Zusammenstellung, die sich in der Schornsteinschen Zeitschrift für weibliche Bildung findet, sind im vergangenen Schuljahr in höheren Mädchenschulen etwa 20 Dramen der eben genannten Männer gelesen worden.

Es ist fast als ein Glück zu betrachten, daß das Verlangen von Lehrern und Schülern nach dramatischer Lektüre in der französischen Sprache so reichlich befriedigt werden kann. Nicht als ob die englische Sprache an dieser Gattung der Dichtkunst arm wäre; sie übertrifft vielmehr auch hier in Qualität und Quantität die französische bei weitem. Aber die Schule weiß mit englischen Dramen nicht viel anzufangen. Von den Trauerspielen und Schauspielen Shakespeares, des größten englischen Dramatikers, bieten selbst diejenigen, deren Lektüre nach ihrem Inhalt in Schulen zulässig wäre, der hier in Rede stehenden Lektürestufe Schwierigkeiten dar, deren Überwindung zeitraubend und unlohnend ist. Die Shakespeareschen Lustspiele passen auch aus anderen bekannten Gründen nicht für die Schule. Eine Art Ersatz bilden für die mittlere Lektürestufe vielleicht die von dem Engländer Seamer ausgearbeiteten und von Saure für deutsche Schulen mit Anmerkungen versehenen Shakespeare's Stories, die von den Dramen dieses

Dichters je 5 bis 12 Druckseiten füllende Inhaltsangaben in wohl getroffener Erzählungsform geben.

An schönen, auch für die Schule brauchbaren Epen hat die englische Sprache keinen Mangel. Geht auch das große geistliche Epos, Miltons Paradise Lost, in Inhalt und Darstellung weit über die Köpfe 14- bis 16jähriger Schüler, so bieten doch beispielsweise Scotts Lady of the Lake und Tennysons Enoch Arden in angemessenen Verkürzungen sehr beachtenswerte Lektürestoffe für dieselben dar.

Auch an dichterischer Prosa ist in beiden Sprachen kein Mangel, und man hat nicht nötig, was früher häufig geschah, den Goldsmithschen Vicar of Wakefield mit der deutschen Jugend zu lesen, einen vielfach vortrefflichen Familienroman, in welchem aber eine Verführungsgeschichte in epischer Breite zum besten gegeben wird. Auch für den Télémaque von Fénélon, einen wohlmeinenden Erziehungsroman für künftige Herrscher, mit welchem man früher die Söhne und Töchter deutscher Bürger langweilte, ist in guten französischen Prosadichtungen genügender Ersatz gegeben. Für die Prosalektüre kommt auch der Roman in Betracht, selbstverständlich mit vorsichtigster Auswahl. Keine treffenderen Schilderungen der Zeit des englischen Königs Richard Löwenherz und der damals in dem Inselreich vorhandenen Zustände können gefunden werden, als in dem Scottschen Ivanhoe, keine anschaulicheren Charakterzüge und Bilder aus dem Wirken des hochbedeutenden Franzosenkönigs Ludwig XI., als in dem Quintin Durward desselben Verfassers. Daß diese und ähnliche Werke für die Schule besonders bearbeitet werden, insbesondere bedeutende Kürzungen erfahren müssen, wird wohl niemand bestreiten. Schulausgaben, in welchen das für die Jugend Geeignete wörtlich erscheint, und das Ausfallende zur Weiterführung des Geschichtsfadens in kurzen Inhaltsangaben und im Erzählungston zusammengefaßt wird, sind ein Bedürfnis.

Aber eine wichtigere Frage ist hier noch zu beantworten, ob nämlich auf der mittleren Lektürestufe nur eigentliche Dichtungswerke gelesen werden sollen, oder ob nicht vielmehr, wie auf der unteren Lektürestufe, so hier, der Lektüre-Unterricht auch das Wissen und

Können der Schüler in den verschiedenen Lehrgegenständen ergänzen soll, ob nicht auch bei diesen Schülern die Bekanntschaft mit den beiden fremden Sprachen in der Art gepflegt und vermehrt werden muß, daß sie auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Denkens und Strebens, geistiger und materieller Thätigkeit in denselben mündlich und schriftlich sich richtig und möglichst leicht auszudrücken angeleitet und geübt werden. Es ist ganz zweifellos, daß die sämtlichen für die untere Lektürestufe in dieser Beziehung als notwendig befundenen oben genannten Arten von Lesestücken, in Qualität und Quantität allerdings die größere Reife dieser Gattung von Schülern berücksichtigend, auch auf der mittleren Lektürestufe in Gebrauch kommen müssen.

So erscheint also auch hier wieder das Lesebuch als unentbehrlich; ja ein gutes Lesebuch wird man gerade vorzugsweise daran erkennen, daß es allen diesen Ansprüchen auch mit geistig schon einigermaßen geförderten Schülern gerecht wird. So enthält das englische Lesebuch von Saure u. a. schöne Belehrungen über die griechische Mythologie, einen Abriß aus der englischen Geschichte in aneinander gereihten Einzelerzählungen und Charakteristiken, das Heussische treffende Züge aus dem Leben Tassos, Franklins, Mozarts, interessante naturhistorische oder geographische Bilder, das französische Lesebuch (Chrestomathie) von Plötz Ausführliches aus dem ersten Kreuzzug, aus dem mehr als hundertjährigen französisch-englischen Kriege, stilgerechte Reden und Briefe, alle drei Lesebücher gediegene, zum Memorieren geeignete Proben aus der französischen und englischen Lyrik.

Es ist undenkbar, daß eine größere zusammenhängende Dichtung in bester gebundener oder ungebundener Rede, ein noch so berühmtes Trauer- oder Lustspiel, dessen Lektüre sich durch Monate hindurchzieht, selbst nur einem Teil der oben bezeichneten Forderungen Rechnung trägt. Sich im Lektüre-Unterricht längere Zeit oder gar fortwährend nur mit derartigen Lesestücken beschäftigen, heißt deshalb, hochwichtige Aufgaben desselben außer acht lassen; heißt, dem fremdsprachlichen Unterricht seine Wirksamkeit schmälern und seine Früchte vermindern. Es giebt vortreffliche Dramen und tadellose erzählende Dichtungen, aus denen der Schüler, um mit dem Volksmund zu reden, wenig

oder nichts mit nach Hause bringt. Im Drama kommt wenigstens der Dialog zur Geltung, und der mündliche Gebrauch der fremden Sprache kann aus dieser Lektüre hier und da Vorteil ziehen; aber der hier gesammelte Wortschatz wird der fremdsprachlichen Unterhaltung oft kaum auf einem Gebiet des praktischen Lebens zu gute kommen, und auch im übrigen wird ein solches Werk für Schüler dieser Lektürestufe wenig lehrhaft sein.

Ja, gerade diese letztere Thatsache ist ganz besonders dazu angethan, die Beschränkung der Dramalektüre im fremdsprachlichen Unterricht mit 14- bis 16jährigen Schülern auf ein bescheidenes Maß dringend anzuraten. Schüler dieses Alters werden bei der Lektüre eines Dramas durchweg nur auf den Fortgang der Handlung gespannt sein; das Interesse an dem Lesestück wird erlöschen, sobald die eigentliche Erzählung, die sog. Fabel, zu Ende gebracht ist; für das Beste an einem hervorragenden Trauer-, Schau- oder Lustspiel, für den Bau desselben, für die Form der Sprache, die Wahl der Ausdrücke oder Satzformen, für ergreifende Monologe, für die schlagende Logik der Entwickelung, für die Feinheit der Charakterzeichnung wird, das kann gar nicht anders sein, der Regel nach nur ein ganz kleiner Teil dieser Schüler Verständnis zeigen; für die Majorität ist ein Lektüre-Unterricht, der dasselbe fordert, eine Verfrühung.

Aus allen diesen Gründen bekundet es eine jedes Maß übersteigende Unkenntnis dessen, um was es sich im französischen und englischen Sprachunterricht überhaupt handelt, wenn man in der Lektüre sich nur mit größeren zusammenhängenden Werken zu beschäftigen vorgeschlagen hat. Dem Vorschlag an Abgeschmacktheit durchaus ebenbürtig ist seine Begründung mit dem Vorbild der Gymnasien, auf welchen man gleichfalls von Quarta ab kein Lesebuch mehr gebrauche und der Lektüre-Unterricht sich nur mit einzelnen Klassikern beschäftige. Abgesehen von den teilweise so grundverschiedenen Zwecken der Betreibung der alten und der neueren Sprachen, ist die ausschließliche Pflege einzelner Autoren in den betreffenden Klassen der Gymnasien doch vorzugsweise die Folge der Armut der alten Sprachen an Lektürestoffen, die für die Schule taugen. Könnte jemand für den

altsprachlichen Unterricht dieselbe Fülle von kleinen, herrlichen Lesestücken aus allen Lebensgebieten entdecken, welche unsere guten neusprachlichen Lesebücher zieren, dann möchte der Alleinherrschaft des Cornelius Nepos in der Lektüre der Quarta und des Julius Cäsar in der Prosalektüre der Tertia unserer meisten Gymnasien zur Freude der Jugend wohl bald das Sterbeglöcklein läuten.

Die Wahl der Lesestoffe für die obere Lektürestufe, also für die oberen Klassen 8- bis 9jähriger höherer Unterrichtsanstalten wird wesentlich mitbestimmt durch die Zahl der wöchentlichen Schulstunden, welche die verschiedenen Anstalten von dieser Ausdehnung und Zeitdauer den neueren fremden Sprachen widmen können. Das reorganisierte Gymnasium, das nach unserem Stundenplan (I. Teil S. 112) über nur je 3 französische und englische Schulstunden verfügt, von denen es je eine der Litteraturgeschichte und je eine der Konversation überlassen muß, kann auf die Lektüre nur eine wöchentliche Stunde verwenden, kann diesen Unterrichtszweig aber 3 Jahre betreiben, ein Jahr länger als die 8jährigen Anstalten, die es um ein Unterrichtsjahr übertrifft. Diese Lektürestunde muß nun einer ernsten Betreibung hervorragender größerer Werke gewidmet werden. Hier können und müssen, was auf der früheren Lektürestufe nicht möglich war, auch die Shakespeareschen Dramen zu ihrem Rechte kommen, in erster Linie Julius Caesar, Macbeth und einige nationale Dramen; auch von Miltons Paradise Lost einige interessante Teile. Von französischen Dramen, die an Tiefe, an Gedankenreichtum, zugleich auch an Schwierigkeiten jeder Art hinter den englischen weit zurückstehen, können sogar eine ziemliche Anzahl, die sich hier auch findet, gelesen werden. Daß die geistige Kraft von Gymnasial-Obersekundanern und -Primanern es dem Lehrer gestattet, diesem Unterricht schon einen gewissen Hauch und Reiz des Wissenschaftlichen zu geben, setzen wir nach dem über diese Anstalt früher Gesagten als selbstverständlich voraus.

Dieselben Lektürestoffe, aber in 2 wöchentlichen Unterrichtsstunden, sind auch in den beiden oberen Klassen der Ober-Bürgerschule und der Ober-Mädchenschule und in der zweiten und dritten Klasse der Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu lesen. Von den auf der

ersteren für den fremdsprachlichen Unterricht alsdann übrigbleibenden 4 wöchentlichen Schulstunden sind noch 2 auf die Lektüre französischer und englischer das klassische Altertum behandelnder Schriften im Sinne des S. 93 Gesagten zu verwenden. Hier kommen Werke in Betracht, wie „Voyages du jeune Anacharsis en Grèce“ von Barthélemy, „Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains“ von Montesquieu, „History of Greece“ von George Grote, „History of the decline and fall of the Roman empire“ von Gibbon. Eine vortreffliche Sammlung von englischen Geschichtsarbeiten über die beiden klassischen Völker hat H. Schütz unter dem Titel „Charakterbilder aus der alten Geschichte“ veröffentlicht.

c. **Voraussetzung eines gedeihlichen Lektüre-Unterrichts.**

Da nach der Seidenstücker-Plötzschen Methode des Grammatikunterrichts, welcher auch die bekanntesten englischen Grammatiken folgen, sämtliche Regeln aus fremdsprachlichen Sätzen, die eigens zu diesem Zwecke gebildet oder aus guten Schriften ausgezogen sind, entwickelt werden, so haben wir hier bereits etwas mit der Lektüre Verwandtes: es wird aus der fremden Sprache in das Deutsche übersetzt, und es fehlt, um Lektüre-Unterricht im hergebrachten Sinne des Worts zu sein, nur der Zusammenhang der Sätze unter einander, ihre Verbindung zu einem Ganzen. Es leuchtet also ein, daß, wenn bei Übertragungen der grammatischen Mustersätze ins Deutsche in rechter Weise verfahren wird, die Schwierigkeit, zusammenhängende Stücke zu übertragen, nach beendigter Durchnahme der Elementargrammatik sich bereits wesentlich verringert haben muß. Erinnern wir uns nun, daß nach unserm Schulorganismus der französische Unterricht in der untersten Klasse der allgemeinen Mittelschule mit 10 jährigen Schülern beginnt, daß nach einem Jahr der englische Unterricht seinen Anfang nimmt, daß endlich die Betreibung der Elementargrammatik der beiden fremden Sprachen je zwei Jahre beansprucht, so fängt der eigentliche Lektüre-Unterricht in der französischen Sprache mit 12- und in der englischen mit 13 jährigen Schülern an.

Die Behauptung, man könne den englischen Lektüre-

Unterricht schon nach einjähriger Beschäftigung mit der englischen Elementargrammatik oder selbst noch viel früher beginnen, ist, wenn die Qualität dieses Unterrichts dem in der französischen Lektüre nicht entschieden nachstehen soll, eine irrige. Allerdings wird auf den meisten nicht lateintreibenden Lehranstalten die französische Sprache mit neunjährigen Schülern — Kindern könnte man sagen — und die englische erst drei Jahre später begonnen; es werden also die Anfänge der englischen Sprache bei dieser Einrichtung mit viel reiferen Schülern durchgenommen, als die der französischen. Aber der englische Unterricht muß sich sofort mit 4 wöchentlichen Schulstunden begnügen, während man dem französischen deren 5 oder 6 gewidmet hat. Will man nun trotzdem die Elementargrammatik, zu deren Durchnahme man in der französischen Sprache zwei Jahre brauchte, in der englischen in einem Jahr durchmachen, so hat man für diese letztere Arbeit etwa nur $^1/_3$ der Lehrstunden zur Verfügung, deren man für die erstere bedurfte. So viel leichter sind aber — das zeigt ein prüfender Gang durch die englische Elementar-Wortlehre — die Anfangsgründe dieser Sprache nicht, als die der französischen, daß man selbst mit reiferen Schülern bereits innerhalb des dritten Teils der Zeit in jener dasselbe Ziel erreichen könnte, was man in dieser erreicht hat, und dabei, wie das jeder Anfangsunterricht verlangt, ruhig und vorsichtig fortzuschreiten imstande wäre, auch nichts Wesentliches zu überspringen sich gezwungen sähe. Ohne aber die englische Elementargrammatik mit seinen Schülern gründlich durchgemacht zu haben, kann nur derjenige Lehrer, welcher sich bereits auf dem Wege zur Jacototschen Methode befindet, es wagen wollen, mit jenen englische Lektüre zu treiben; finden sich dieselben bei solchem Unterricht doch jeden Augenblick vor sprachlichen Rätseln, und besteht der letztere, wenn er nicht flüchtig und gewissenlos über die einzelnen sprachlichen Erscheinungen hinüberschlüpfen will, doch in ununterbrochener grammatischer Nachflickerei und Lückenausfüllerei. Mit solchem Lektüre-Unterricht hat es wahrlich keine Eile; das ist nur dem Scheine nach Lektüre, in Wirklichkeit ist es ein verworrener Grammatikunterricht; um solches Lektüreunterrichts willen braucht man den geordneten Grammatikunter-

richt nicht vorzeitig zu unterbrechen oder schädlicherweise einzuschränken.

Als Grund dieses verfrühten Anfangs des englischen Lektüre-Unterrichts giebt man gewöhnlich an, die englische Litteratur sei so reich, daß man recht bald mit derselben beginnen müsse, um sich recht lange mit ihr beschäftigen zu können. Als ob 4, resp. 3 Jahre Lektüre-Unterricht, dem die gesunden grammatischen Grundlagen fehlen und der, wenn er nicht sehr vieles im Unklaren lassen will, doch immer wieder, aber nun in einer ganz unmethodischen Art, Grammatik treiben muß, mehr Litteraturkenntnis geben könnte, als ein drei-, resp. zweijähriger, der, weil die Voraussetzungen eines fruchtbaren Lektüre-Unterrichts erfüllt sind, nun in jeder Lehrstunde sein Pensum rüstig und fröhlich abwickeln kann! Als ob das erste durch diese Verfrühung der Lektüre scheinbar gewonnene Jahr auch nur eine irgend beachtenswerte Bekanntschaft mit der englischen Litteratur in Wirklichkeit vermittelte! Dieses Durcheinander von Lektüre und Grammatik arbeitet nicht einmal dem nachfolgenden Jahre so gediegen vor, daß mit diesem nunmehr ein wirkliches Lesen seinen Anfang nehmen könnte. Dieser Unterricht schwebt fortwährend zwischen der Scylla der Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit und der Charybdis des vor lauter Erklärenmüssen nicht von der Stelle Kommens, und kann auch auf den ganzen ferneren Lektüre-Unterricht nur einen hemmenden, einen reinen Genuß der Lesestoffe hindernden Einfluß ausüben. Auch im englischen Unterricht straft es sich, wenn man den zweiten Schritt vor dem ersten thut, wenn man im Bauen der Fundamente glaubt entbehren zu können; auch hier darf man nur vom Bekannten aus zum Unbekannten voranschreiten.

Hat man im Gegensatz zu der eben besprochenen Verfrühung des Lektüre-Unterrichts dem letzteren in einem zweijährigen gesunden Unterricht in der Elementargrammatik, die man in dieser Zeit zum sichern Eigentum der Jugend machen kann, verständig vorgearbeitet, dann ist diese mit den wesentlichsten Regeln der Wortlehre bekannt und begegnet im Lektüre-Unterricht wenig Wortformen mehr, die sie nicht sofort versteht, ist auch mit der einen oder anderen eigentüm-

lich englischen Konstruktion bereits vertraut geworden, verfügt über einen Vokabelschatz, kraft dessen sie eine nicht geringe Anzahl von Wörtern sofort als alte Freunde wieder erkennt, und hat selbst im technischen Lesen eine gewisse Fertigkeit errungen. Bei solchen Verhältnissen kann schon in der ersten Lektürestunde ein leidliches Pensum durchlaufen werden, und die Schüler vermögen von den Litteraturschätzen der englischen Sprache in verhältnismäßig raschem Fortgang immer reichlicheren Besitz zu ergreifen. Die untere Lektürestufe geht dann während des zweiten Lektürejahres ganz allmählich in die mittlere über, was gar kein Bedenken erweckt, da, wie wir bereits gesehen, die beiden eine Anzahl Aufgaben gemeinsam zu lösen haben. Diese Einrichtung besteht an unserer Mädchenschule seit 15 Jahren; wir haben noch nie Anlaß gehabt, eine Veränderung derselben für wünschenswert zu halten.

d. Die Methode.

Die Methodik des französischen und englischen Lektüre-Unterrichts hat zunächst den Unterschied zwischen dem letzteren und dem deutschen Lektüre-Unterricht klar und scharf zu bestimmen. Derselbe ist kurz folgender: Der deutsche Lektüre-Unterricht stützt sich schon bei Schülern von 10 Jahren und selbst früher auf eine gewisse Bekanntschaft mit der deutschen Sprache, als dem Mittel, Gedanken, Gefühle und Entschlüsse in Worten und Sätzen auszudrücken. Schon der Sextaner kann, populär gesagt, deutsch sprechen und deutsch verstehen. Der Lektüre-Unterricht hat nun dem Schüler die Bekanntschaft mit einem Teil dessen zu vermitteln, was in dieser in ihren gewöhnlichen Erscheinungen ihm vollkommen vertrauten Sprache Gutes, Schönes, Großes geschaffen worden ist, hat die hier gebotenen Gedankenschätze für seinen Verstand, sein Herz und seinen Willen fruchtbar zu machen, hat ihn auch gleichzeitig über alle die Formen und Gestaltungen zu belehren, in welchen sich die Sprache darbietet, wenn der schaffende Menschengeist sie zu dem Gewande macht, in das er sich kleidet, zu dem Organ, durch das er sich mitteilt. So bereitet sich der Schüler in dem Lauf der Schuljahre in den deutschen Lektürestunden aus dem Inhalt der Meisterwerke unserer Dichter und Weisen eine sich stets erweiternde und bereichernde Welt, und gleichzeitig ge-

staltet sich ihm seine deutsche Sprache, die ihm ursprünglich bloß Bezeichnung von Dingen, von Eigenschaften und Thätigkeiten war, in der man deklinierte und konjugierte, Mehrzahlen, Komparation, Partizipien bildete, Haupt- und Nebensätze unterschied ꝛc., immer erkennbarer zu einem herrlichen Bauwerk mit tausend Wundern der Kunst, zu einem Organismus, der sich in einer Mannigfaltigkeit von Kräften und Thätigkeiten darstellt, die einander ergänzen, heben, verklären und alle sich in dem Dienst des einen Herrn, des Gedankens, harmonisch vereinigen. Ferner weist zwar jeder deutsche Lektüre-Unterricht über sich hinaus, und während er in jeder Lehrstunde zeigt, wie man lesen muß, rechnet er darauf, daß die junge Schar auch nach ihrem Abschied von der Schule diese herrliche Beschäftigung fröhlich fortsetzt. Aber nicht immer folgt dieser Hoffnung die Erfüllung. Nicht selten kann der von anstrengender Berufsthätigkeit Ermüdete, statt seine Schullektüre in selbständigem Studium zu ergänzen, nur von den Erinnerungen an dieselbe zehren, und deshalb ist es wohlgethan, der Jugend möglichst viel von dem Besten aus unserer Litteratur als unverlierbares Gut in den harten Kampf ums Dasein mitzugeben.

Ganz anders steht es mit dem französischen und englischen Lektüre-Unterricht. Es ist Bedeutendes erreicht, wenn am Ende desselben der Schüler so viel Kenntnis dieser fremden Sprachen an sich und so viel Fertigkeit im Gebrauch derselben errungen hat, als der zehnjährige Sextaner von der deutschen Sprache in den deutschen Lektüre-Unterricht bereits mitbringt. Dem fremdsprachlichen Lektüre-Unterricht dieselben Ziele zu stecken, die wir eben dem deutschen geben konnten, heißt, die Thatsachen völlig verkennen und mit hörenden Ohren nicht hören. Die herrliche Gedankenwelt, welche sich der Schüler aus dem fremdsprachlichen Lektüre-Unterricht nach der Meinung pädagogischer Enthusiasten und Utopisten aufbauen soll, wird durch die Prosa des oft vergeblichen Ringens nach dem Sprach- und Sachverständnis gewaltig zur Erde herniedergezogen, und statt die fremden Sprachen mit ihren mannigfachen Formen und Erscheinungen im Geist als herrliche Kunstwerke zu schauen, gilt es nicht selten bis in die oberen Klassen hinein, in dem Erkennen der Wort- und Satz-

formen, im Memorieren von Vokabeln, im richtigen Lesen harten Frondienst zu verrichten. In der deutschen Sprache redet, hört und denkt der Schüler eben den ganzen Tag; in den fremden Sprachen kann er wöchentlich nur eine beschränkte Anzahl Stunden arbeiten. Deshalb ist jeder Genuß an der fremdsprachlichen Lektüre mit mühevoller Beschäftigung an der immer wieder als fremde ihm gegenübertretenden Sprache erkauft, und ein selbst nur leidliches Eindringen in die Tiefen dieser Litteratur und nur eine Anfangsbekanntschaft mit deren Schätzen ist mit schweren Opfern an Zeit und Arbeitskraft verbunden. Der fremdsprachliche Lektüre-Unterricht — das unterscheidet ihn wesentlich von dem deutschen — kann erst dem von seiner Lehranstalt Geschiedenen den eigentlichen Lohn spenden, wenn der Mann im schriftlichen oder mündlichen Verkehr mit Fremden, im Dienste seines Geschäftes, seines Amtes oder wissenschaftlicher und künstlerischer Forschungen erntet, was der Schweiß des Schülers gesäet hat, oder wenn jener ihm zusagende fremdsprachliche Bücher oder Zeitschriften mit der Fertigkeit liest, die dieser im Kampfe mit komplizierten Konstruktionen und in der gedächtnismäßigen Aneignung des unentbehrlichen Wortschatzes erstrebt und errungen hat.

Da es sich somit bei dem fremdsprachlichen Lektüre-Unterricht in erster Linie immer wieder um die eigentliche Erlernung der neueren fremden Sprache an sich, nicht um Aufspeicherung von Litteraturschätzen und um zeitraubendes Verweilen beim Inhalt der vorliegenden Lesestoffe handelt, so muß auch das unterrichtliche Verfahren vor allem jenem Zwecke dienen. Von der sog. „Vorbereitung“, von einer wirklichen „Vertiefung“ und „Verwertung“, wie sie der deutsche Lektüre-Unterricht vielfach fordert, kann hier nur in beschränktem Maße und vorzugsweise nur im Dienste der Konversationsübung, über die wir uns später des näheren werden auszusprechen haben, die Rede sein.

Wir unterscheiden hier 1. das eigentliche Lesen, 2. das Übersetzen mit der Gegenüberstellung der fremdsprachlichen und der deutschen Ausdrucksweise, 3. die unentbehrlichen Unterweisungen im Verständnis des Lesestückes in Inhalt und Form, 4. die sich natürlich ergebenden Sprechübungen.

1. Im eigentlichen Lesen knüpft der Lektüre-Unterricht an das an, was der Grammatik-Unterricht beim Lesen der Mustersätze mit den Schülern bereits erzielt hat. Wir verweisen deshalb auf das zurück, was in der Methodik des letzteren über das Lesen gesagt worden ist; es hat auch für den Lektüre-Unterricht Geltung. Unterscheiden wir, wie in der deutschen Sprache, a) das richtige, b) das fertige, c) das verständnisvolle und schöne Lesen, so muß der zweijährige Unterricht in der Elementargrammatik in betreff der beiden ersten Stufen schon Wertvolles erreicht haben. Dagegen kann für die dritte nur wenig geschehen sein, da die Muster- wie die Übungssätze, den grammatischen Zwecken entsprechend, unzusammenhängend waren, bei ihrer Aufstellung eine Wirksamkeit auf das Gefühl oder den Willen der Schüler gar nicht beabsichtigt sein konnte.

Das verständnisvolle und schöne Lesen ist aber wesentlich durch das Verständnis a) des Inhalts, b) der Darstellung des Lektüre-Stücks bedingt, und da dieses doppelte Verständnis erst die Frucht der Übersetzung und der sachgemäßen Besprechung ist, so kann die Anleitung zu verständnisvollem und schönem Lesen, bei welcher der Schüler, wie in der deutschen Lektüre, das Beste dem musterhaften Vorlesen des Lehrers ablauschen muß, erst auf diese sachgemäße Besprechung folgen. Die Gewöhnung an einen sinngemäßen, edlen Lektürevortrag wird dadurch bedeutend gefördert, daß man zusammenhängende, auch zu eben besagtem Zweck wohl durchgearbeitete Lesestücke oder Teile derselben zum Memorieren aufgiebt. Doch muß hierbei zur Abwehr der Überbürdung weises Maß geübt werden, und nur durchaus Vorzügliches darf zur Anwendung kommen.

2. Wir haben bei Besprechung des Grammatik-Unterrichts gefordert, daß Anfangsschüler angehalten werden, die fremdsprachlichen Mustersätze zunächst immer wörtlich zu übertragen damit die eigentümlich fremdsprachlichen Konstruktionen ihnen möglichst bald geläufig werden und in ihr Sprachgefühl übergehen. Wir fügen nunmehr auch für den Lektüre-Unterricht hinzu, daß das wörtliche Übersetzen für den Schüler, insbesondere den Anfänger, ein durchweg sicheres, oft das einzige Mittel ist, den Sinn der einzelnen Sätze herauszufinden. Lassen wir den Satz: „Le cocher

de Frédéric le Grand l'ayant un jour versé, le roi entra dans une grande colère" zunächst übersetzen mit „Der Kutscher Friedrichs des Großen ihn habend einen Tag umgeworfen, der König trat ein in einen großen Zorn", so wird der größte Teil der Schüler, vielleicht sogar alle, den Sinn des Satzes sofort verstehen und den letzteren unter der Anleitung des Lehrers nun auch ohne besondere Schwierigkeiten in reines Deutsch zu übertragen imstande sein. Abgesehen von dem Gewinn an Selbständigkeit, von dem Gefühl der eigenen Kraft, die der Schüler aus solchem Unterrichtsverfahren empfängt, hat diese zunächst wörtliche Übersetzung auch den besonderen Vorzug, daß jener gezwungen wird, die Worte sich nach ihrer Reihenfolge anzusehen, während er, wie die Erfahrung lehrt, sonst gern über die nächsten hinüber zu den ferneren eilt und so der Oberflächlichkeit, dem Raten und Tappen verfällt.

Nun dient aber das Übersetzen der fremdsprachlichen Lektürestoffe ins Deutsche nur zum Teil denselben Zwecken, welche das Übersetzen der grammatischen Mustersätze verfolgt. In beidem gilt es, sich in die fremdsprachlichen Wortformen und Konstruktionen hineinzufinden und sich dieselben einzuprägen, zu welchem Zwecke die ins Deutsche übertragenen Mustersätze selbst längere Zeit hindurch in fremdsprachlichen Konstruktionen gesprochen werden dürfen. Dem gegenüber sind in der Lektüre, in welcher die Anknüpfungen der Sätze an die vorhergehenden als etwas wesentlich Neues hinzutreten, in welcher auch außergewöhnliche Redewendungen erscheinen und für gewisse Gedanken sich ganz neue Anschauungsweisen finden („Wie kommen sie mir vor?" französisch: „Que voulez-vous?"), die fremdsprachlichen Sätze schließlich immer in dem reinsten Deutsch wiederzugeben.

Dieses ist erstens eine äußerst wirksame Unterstützung, welche der deutschen Stilistik geleistet wird, da dem Schüler hier die Auffindung der Gedanken erspart bleibt, und er nun seine ganze Aufmerksamkeit darauf richten kann, das gegebene inhaltlich Fehlerlose und Wertvolle tadellos in deutscher Sprache darzustellen — statt zweier Thätigkeiten bloß eine. Zum anderen ist hier auch die Möglichkeit gegeben, die fremde und die deutsche Sprache in ihren Verschiedenheiten vergleichend einander gegenüberzustellen, eine geistige Gymnastik, wie sie sich auf dem

Gebiete des Sprachunterrichts interessanter und bildender nirgendwo wiederfindet. So stellen sich in dem oben angeführten Satze einander gegenüber das französische „de Frédéric le Grand" und das deutsche „Friedrichs des Großen", das französische „ayant versé" und das deutsche „nachdem .... umgeworfen hatte"; im Französischen zuerst „le" und dann erst „le roi", im Deutschen zuerst „den König", und dann erst „er", im Französischen „un jour", im Deutschen „eines Tages", endlich im Französischen „entra dans une grande colère", und im Deutschen „geriet in großen Zorn". Als Frucht solcher Gegenüberstellung wird sich drittens bei dem mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache für den in der Seele des Schülers zunächst in deutscher Sprache auftauchenden Gedanken mit stets wachsender Schnelligkeit die fremdsprachliche Ausdrucksweise einstellen, bis der Geist sich allmählich gewöhnt, in der fremden Sprache zu denken. Wer den Satz: „C'est du mouvement qu'il faut" übersetzt mit „Sie müssen sich Bewegung machen" oder den Satz „N'ayez pas peur" mit „Seien Sie unbesorgt", und sich dabei die Verschiedenheit der in den beiden Sprachen gebrauchten Ausdrucksweisen fest ins Gedächtnis prägt, der wird für deutsche Sätze, welche den vorstehenden ähnlich sind, wie „Ich war unbesorgt" oder „Der Mann hätte sich Bewegung machen müssen" mit verhältnismäßiger Leichtigkeit die entsprechenden französischen Sätze finden.

Während des Übersetzens müssen die Schüler über die fremdsprachlichen grammatischen Verhältnisse zu vollkommener Klarheit gebracht werden; jede Unsicherheit, jeder Zweifel muß hier schwinden, weil sonst der Übersetzung selbst die allernächste Begründung fehlen würde. Es kann eine hier in Anwendung kommende, aber vergessene oder nicht mehr vollkommen verstandene grammatische Regel sogar kurz reproduziert werden. Aber an gewisse Erscheinungen der Wort- oder Satzlehre lange Exkurse in die Grammatik, ausführliche Repetitionen grammatischer Regeln anknüpfen, würde eine Schädigung des Lektüre-Unterrichts sein und dürfte nur dann als zulässig erscheinen, wenn der Grammatik-Unterricht seine Schuldigkeit nicht gethan hat und das Versäumte nunmehr

in der Lektürestunde in deren eigenem Interesse nachgeholt werden muß, was aber eine Krankheitserscheinung im gesamten Sprachunterricht wäre.

3. Dem Übersetzen gehen teils zur Seite, teils folgen ihm die notwendigen Sacherklärungen, wie auch das Notwendige über Form und Darstellung des Lesestücks. Das Unterrichtsverfahren wird hier im ganzen dasselbe sein, wie im deutschen Lektüre-Unterricht, nur nach Möglichkeit verkürzt.

4. Nunmehr folgt das vorhin schon berührte nochmalige aber verständnismäßige und schöne Lesen; dann das Variieren, nämlich das Umbilden der Sätze aus dem Aktiv ins Passiv, aus dem présent ins passé défini, aus der dritten Person in die erste oder zweite ꝛc.; dann das Retrovertieren, nämlich das Zurückübersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, wobei das in nicht allzu kleinen Absätzen bei geschlossenen Büchern von dem Lehrer oder einem der besseren Schüler vorzusprechende Deutsch in tadellosen Konstruktionen und Satzanknüpfungen erscheinen muß; endlich das Hersagen des Ganzen, wenn es erzählender Art ist — und nur dann eignet es sich für diese Übung — in der fremden Sprache aus dem Gedächtnis unter stets sich vermindernden Einhelfen des Lehrers.

Es versteht sich von selbst, daß das im Lektüre-Unterricht einzuschlagende Verfahren in der hier gegebenen Aufeinanderfolge der verschiedenen Thätigkeiten vorzugsweise auf der unteren Lektürestufe möglichst pünktlich beobachtet werden muß, daß es aber in der mittleren und oberen Lektürestufe sich immer mehr vereinfachen und verkürzen darf. Das Lesen muß recht bald ein nur einmaliges werden; die Erklärungen von Inhalt und Form können sich bei einem erfolgreichen Unterricht mit der Zeit vermindern, das Gruppieren kann, wenn es nicht als Sprechübung dienen soll, ganz wegfallen; selbst beim Übersetzen wird man mit geförderten Schülern zum Zweck der Zeitersparnis zweifellos verständliche und das Nachdenken in keinerlei Thätigkeit setzende Stellen überschlagen und sich mit dem vorausgegangenen Lesen derselben begnügen dürfen, so daß es sich zuletzt nur noch um das richtige, fließende, sinngemäße und ausdrucksvolle Lesen, um das Übersetzen des diese Thätigkeit wirklich Lohnenden in stilistisch vollkommenes

Deutsch, um Gegenüberstellung der Sprachgebräuche und um den gedächtnismäßig freien fremdsprachlichen Vortrag des Lektürestückes handeln würde. Ist das „wenig, aber gut“ dem „viel, aber schlecht“ auch unbedingt vorzuziehen, so muß doch selbst in diesem „wenig“ jeder Aufenthalt, der nicht zur Förderung in der zu erlernenden fremden Sprache dient, nach Möglichkeit vermieden werden. In dieser Beziehung steht über „wenig und gut“ „viel und zweckentsprechend“.

Selbstverständlich muß auch in der Lektürestunde die Unterrichtssprache in stets wachsendem Maße, zuletzt ausschließlich, die fremde sein.

Wie soll der Lektüre-Unterricht vorbereitet werden, damit die auf ihn verwendete Zeit und Mühe sich möglichst reichlich lohne? Wir haben im ersten Teile dieses Buches bei Besprechung der Gymnasien und ihrer Reformbedürftigkeit S. 139 ꝛc. die Unsitte der sog. Präparationen auf die lateinischen und griechischen Lektürestunden gebrandmarkt. Wir haben hier hinzuzufügen, daß dieselben für die Lektüre der neueren fremden Sprachen gleich verwerflich sind.

Zu einer solchen häuslichen „Präparation“ gehört 1. das Aufsuchen der unbekannten Vokabeln. Die fremdsprachlichen Lesebücher geben meistens ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis der in ihnen vorkommenden Vokabeln, und das ist im Vergleich mit der für die Lektüre größerer zusammenhängender Werke noch vielfach bestehenden Notwendigkeit, dieselben in einem dicken Gesamtwörterbuch aufzusuchen, schon eine Erleichterung der Arbeit. Aber sie beseitigt das Übel doch keineswegs.

Zunächst hat das Aufsuchen unbekannter Vokabeln, selbst wenn es rasch vor sich geht, doch an sich nicht den geringsten Bildungswert. Dieses Hin- und Herirren des Blickes über eine Menge von Wörtern, bis er endlich auf dem erspähten haftet, fördert den Verstand und das Wissen des Schülers nicht mehr, als wenn er in allen möglichen Gefächern und Schubladen nach einem verlegten Buch, auf allen Seiten seines Notizheftes nach einer irgendwo stehenden Bemerkung suchte. Es ist also diese Vokabeljagd selbst in dem Falle des raschen Auffindens eine Zeitvergeudung, und die Lehrer, welche angesichts der ungeheueren von der Jugend heutzutage zu bewältigenden Geistes-

arbeit ihr eine solche wertlose häusliche Thätigkeit auferlegen, thun schon hieran nicht recht. Aber dieses Verhalten wird zu einer schweren Versündigung an der Jugend bei der Thatsache, daß die gesuchten Vokabeln sehr oft keineswegs so schnell aufgefunden werden. Haben doch sehr viele Wörter verschiedene Bedeutungen, welche die Schüler unter Umständen alle erst an dem zu übersetzenden Text versuchen müssen, ehe sie den passenden Ausdruck gefunden haben. In Wahrheit berechnet sich die Zeit, welche mancher nicht unfähige Gymnasial-Abiturient, sogar mancher nicht unbegabte sechzehnjährige Realschüler auf diese völlig nutz- und wertlose Arbeit des Vokabelsuchens während seines Schullebens verwenden mußte, auf einige tausend Stunden. Dem gegenüber beachte man einmal das Zeug, das auf der unteren und oft noch auf der mittleren Lektürestufe die große Zahl der Halb- oder der noch weniger Begabten in ihrem Präparationsheftchen zusammenschreiben!

Und nun verlangt der größere Teil der mit der Zeit und Kraft ihrer Schüler so sinnlos wirtschaftenden Lehrer 2. noch, daß sie das zum „Präparieren" aufgegebene Lesestück bis zum wirklichen Verständnis zu Hause ohne jede Hilfe und Anleitung durcharbeiten, und wo sie dieses Verständnis zu erzielen absolut außerstande waren, da werden sie nicht selten der Faulheit geziehen, und der blind sich ereifernde, oder mit grausamer Ruhe eine tadelnde Notiz in sein Anschreibeheftchen oder ins Klassenbuch eintragende, nicht selten sogar strafende Lehrer ahnt nicht, wieviel Zeit und Mühe oft gerade diesen unverstanden gebliebenen Sätzen von braven Schülern fruchtlos geopfert worden ist. Wie arm an Befriedigung, wie freudenlos muß solche Arbeit doch sein! wie groß doch gerade bei strebsamen Schülern die Zweifel am eignen Können! wie behalten doch die untreuen und gewissenlosen Recht, wenn sie das Buch kaum zur Hand nehmen und mit allen Mitteln berechnender Verschmitzheit sich am Tadel und an der Strafe vorbeischwindeln! Wenn der pädagogische Wert häuslicher Thätigkeit nicht am wenigsten daran erkannt wird, daß sie ausführbar ist, und daß die vollendete Arbeit den Schüler mit dem Wonnegefühl wachsender Kraft erfüllt, dann läßt sich schwerlich

etwas Unpädagogischeres denken, als diese Präparationsaufgaben mit ihren kläglichen Früchten und mit ihrer Qual.

Auf keinem anderen Lerngebiet der Welt werden solche unsinnigen Forderungen an die Jugend gestellt. Zeigen doch selbst unsere Handwerker ihren Lehrlingen bis ins Einzelnste alles, was sie machen und wie sie es machen müssen, und halten sie immer unter ihren Augen, wenn sie ein Paar Schuhe, oder einen Stuhl, oder ein Hufeisen ꝛc. anfertigen sollen. Ist nun geistige Arbeit leichter als mechanische? Der Lehrer soll doch lehren — sein Name besagt das ja —, nicht fertige Leistungen fordern; der Schüler besucht doch die Schule, um zu lernen, nicht um zu zeigen, was er ohne die Schule kann. Diese Präparationsaufgaben erwachsen demnach einer völligen Verwirrung der hier in Betracht kommenden Begriffe.

Es hat sich in der pädagogischen Welt endlich die Überzeugung Bahn gebrochen, daß das anhaltende Verweilen der Jugend in verpesteter Schulluft, das stundenlange Sitzen in gekrümmter Haltung ihre Gesundheit untergräbt. Hier haben wir ein Übel gleich schlimmer Art, den Frondienst sinnloser, zeitraubender, die notwendige Erholungszeit in schädlichster Weise verkürzender häuslicher Schulaufgaben. Es giebt für den fremdsprachlichen Unterricht der unerläßlichen, nützlichen, bildenden, fröhlich fördernden häuslichen Arbeiten bereits die Fülle; zu denselben kommt noch das nicht geringe Maß unentbehrlicher, den Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Rechnen und Mathematik ergänzender häuslicher Thätigkeit. Wenn sich neben oder gar vor diese zweifellos nützlichen, zum guten Teil auch interessanten, die edelste Befriedigung gewährenden, aber in ihrer Gesamtheit immer eine gewisse Zeit in Anspruch nehmenden Arbeiten noch jene meist eintönigen, langweiligen, ermüdenden, unter allen Umständen unnützen und zeitraubenden „Präparationen“ drängen, dann muß entweder das Nützliche und Notwendige die bedenklichste Einschränkung erfahren, oder das Übermaß solcher häuslicher Pflichten kann die arme Jugend leiblich und geistig nur krank und elend machen.

Wo deshalb das Lesebuch oder die Schulaus-

gabe des größeren, zusammenhängenden Werkes nicht selbst die den Schülern mutmaßlich unbekannten Vokabeln beisetzt und Schwierigkeiten, welche sie mit eigenen Kräften zu überwinden ganz außerstande sind, nicht selbst überwinden hilft — und das geschieht leider nur ausnahmsweise — da ist der Lehrer verpflichtet, dieses zu thun. Für die der Durchnahme eines neuen Lektürepensums vorausgehende Lektürestunde müssen die Schüler die in demselben vorkommenden ihnen noch unbekannten fremdsprachlichen Wörter in ihrem Vokabelheftchen auf die linke Spalte der einzelnen Seiten schreiben. Der Lehrer wacht über die richtige Orthographie der Wörter in ihrer Grundform, sagt von jedem fremdsprachlichen Worte das entsprechende deutsche, das die Schüler sodann neben jenes auf die rechte Spalte schreiben, übt von jedem die korrekte Aussprache ein und giebt die durch dieses Verfahren dem Gedächtnis der Schüler schon halb eingeprägten Vokabeln für die nächste Lektürestunde zum fertigen Memorieren auf. Diese vorbereitende Thätigkeit ist mit Anfängern ohne jede Übereilung und unter Berücksichtigung besonders auch der schwachen Schüler zu betreiben. Nimmt dieselbe in der ersten Zeit auch einen guten Teil der Unterrichtsstunde in Anspruch, so trägt daran die mangelhafte Einrichtung unserer Lektürebücher die Schuld. Jedenfalls aber wird auf diese Art das zu behandelnde Lesestück zweckentsprechend vorbereitet und den Schülern eine Menge Zeit gespart, die sie nun in wirklich fruchtbarer häuslicher Thätigkeit verwenden können. Übrigens wird sich mit der Befestigung und Mehrung der Kenntnisse die auf diese Vorbereitungen verwandte Zeit von selbst vermindern und verkürzen, um zuletzt auf ein Minimum zu schwinden.

Das einzig Richtige ist freilich, wie schon oben angedeutet, daß das Lektürebuch selbst vor jedem kleinen Lesestück oder zu Anfang jeder Seite eines größeren, oder am Schluß des Buches nach Lektionen die nötigen Vokabeln und Anmerkungen bringt. Es wird auch schwerlich ein Grund angegeben werden können, warum, nachdem dies in den Lehrbüchern der Grammatik allgemeine Sitte geworden ist, es hier nicht auch ge-

schehen soll. Diese Vokabeln werden dann gleichfalls für die Lektürestunde, in welcher der betreffende Lesestoff durchgenommen werden soll, memoriert, nachdem der Lehrer sie in der vorhergehenden Lektürestunde mit seinen Schülern so oft durchgelesen hat, daß das Auswendiglernen derselben in reinster Aussprache vor sich gehen kann. In diesen gedruckten Vokabelsammlungen darf nicht falsche Sparsamkeit geübt werden; lieber einige zu viel als zu wenig. Auch müssen die fremdsprachlichen Vokabeln von den deutschen räumlich genügend getrennt werden, so daß der Schüler, wenn er, sich überhörend, die eine Kolonne mit der Hand bedeckt, von der anderen jedes Wort ungehindert lesen kann.

Gegen dieses Memorieren aus dem Zusammenhang gerissener, für sich allein stehender Wörter wird nicht selten Widerspruch erhoben. Mit großem Unrecht. Bleibt doch ein Wort, welches der Schüler nur in einem bestimmten Zusammenhang mit anderen gelernt hat, oft nur in diesem in seinem Gedächtnis haften, ist ihm also in der großen Anzahl von Fällen, wo dieser Zusammenhang fehlt, nicht gegenwärtig und somit ein fast wertloser Besitz. Ist doch ferner das sogenannte mechanische Auswendiglernen auch in anderen Lehrgegenständen eine Notwendigkeit. Geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche Namen müssen durchweg mechanisch gelernt werden, da bei den meisten ein Grund, warum sie so und nicht anders heißen, nicht vorhanden, und auch der örtliche, zeitliche oder logische Zusammenhang, in welchem sie im Schulunterricht mit bereits bekannten Namen erscheinen, nur selten stark genug ist, um sie durch diesen dem Gedächtnis einzuprägen. In der Schule wohl vorbereitet, wird das Memorieren von Vokabeln zu Hause auch rasch von statten gehen. Die Jugend lernt bekanntlich nicht ungern auswendig, oft sogar mit Vorliebe. Das ist auch natürlich und zwar 1. weil es gerade eine mechanische Beschäftigung ist, in welcher sie ihre Kräfte üben kann, und 2. weil das gedächtnismäßig Erlernte ein von ihr selbständig gesammelter Schatz ist, auf den sie sich gerade als auf einen selbständig errungenen etwas zu gute thut, und mit dem sie in der betreffenden Lehrstunde Ehre einlegen und verdientes Lob ernten will.

Und mit welcher verhältnismäßigen Leichtigkeit wird der Schüler,

welcher mit sämtlichen in dem neuen Lesestücke vorkommenden fremdsprachlichen Wörtern wohlbekannt ist, nun auch die Verbindung derselben zu Sätzen und dieser zu einem fertigen und dem Sinne nach wohl verstandenen Erzählungs- oder Beschreibungsganzen beobachten und im Geiste mitmachen! Während er ohne diese Kenntnis vor jedem neuen Worte wie vor einem Rätsel steht und deshalb doppelte und dreifache Mühe hat, die Beziehungen derselben zu einander zu erkennen; während er, wenn ihm der Lehrer die Bedeutung des zweiten und dritten Wortes mitteilt, die des ersten oft schon wieder vergessen hat: kann er sich, wenn er sämtliche fremdsprachliche Worte sofort fast wie deutsche wiedererkennt, nunmehr ganz ausschließlich der Beobachtung ihrer Biegungen, der Ermittelung ihrer Person, ihres Genus, Kasus, Numerus, Tempus, Modus, ihrer Zusammengehörigkeit, ihrer Abhängigkeit von einander, ihrer Verbindung unter einander hingeben, so daß diese Thätigkeit der Regel nach verhältnismäßig ebenso leicht und rasch von statten geht, wie sie andererseits interessant ist und seine Kräfte aufs fröhlichste, weil mit sofort erkennbarem Erfolg, in Anspruch nimmt.

Hat sich im Gedächtnis der Schüler einmal ein gewisser Vokabelschatz gesammelt; sind sie auch in der Grammatik, in der Formenlehre insbesondere in den unregelmäßigen Verben, völlig sicher: dann kann die oben geforderte Vorarbeit für die Lektüre insofern eine Veränderung erfahren, als die Schüler die ihnen unbekannten Wörter zwar auch jetzt noch zu Hause in ihrem Vokabelheft aufzeichnen müssen, die entsprechenden deutschen Wörter aber während des Übersetzens ohne Zuthun des Lehrers jenen zur Seite schreiben dürfen. Diese Veränderung empfiehlt sich 1. durch den Umstand, daß die verschiedenen Schüler nicht immer mit denselben fremdsprachlichen Wörtern unbekannt sind und daher auch nicht dieselben in ihr Vokabelheft schreiben werden, und 2. dadurch, daß der Lehrer, wenn er keine Vokabeln mehr zu diktieren braucht, die ganze Schulstunde hindurch sich dem eigentlichen Lektüre-Unterricht widmen kann. Selbstverständlich muß der letztere auch jetzt noch die Vokabelhefte seiner Schüler unter seiner Kontrolle halten; das Abfragen der neuen Vokabeln erfolgt aber nunmehr in der Unterrichtsstunde, welche der Übersetzung des betreffenden Lesestückes folgt.

Von dem hier beschriebenen Verfahren darf nur ausnahmsweise abgegangen werden, wenn nämlich auf der oberen, unter Umständen selbst auf der mittleren Lektürestufe Lesestoffe durchzunehmen sind, die ganz bestimmten Zwecken der Spracherlernung dienen, aber in betreff ihrer Schwierigkeit unter dem geistigen Reifegrad der Schüler stehen und insonderheit so gut wie gar keine unbekannten Wörter enthalten. Solche Lesestoffe mag der Lehrer zur selbständigen häuslichen Durchnahme aufgeben; er wird sie aber in der nächsten Unterrichtsstunde auch nicht ausführlich durchnehmen, sondern sich im allgemeinen darauf beschränken, mittels sog. Prüfungsfragen, die in der betreffenden fremden Sprache gegeben werden müssen, zu untersuchen, ob alles wirklich verstanden ist. Das dürfen indes nur Ausnahmen sein, die besonders bei den Konversationsübungen ihre Stelle finden. Der Regel nach muß der Lektüre-Unterricht Stoffe bringen, mit welchen der Schüler ernstlich zu ringen hat; alsdann muß aber auch der Unterricht der bisherige bleiben.

Nimmt nämlich der Lehrer mit den Schülern höherer Klassenstufen schwierigere Lektürestoffe durch, so führen die letzteren jene entweder in mehr oder weniger fremde Gebiete, beispielsweise in die Baukunst, in Spezialitäten der Naturwissenschaften oder der Geographie, und dann wird der Lehrer ihnen die hier vorkommenden unbekannten Namen, teilweise vielleicht rein technische Ausdrücke, im zehnten Teil der Zeit sagen und sie sich dieselben notieren können, als sie zu Hause dem Aufsuchen derselben im Wörterbuch und dem Probieren an dem fremdsprachlichen Text opfern müssen. Oder die Schwierigkeiten beruhen in seltenen Wortbedeutungen, in verschlungenen Konstruktionen; der Inhalt der Lektüre geht ganz besonders in die Tiefe und nimmt das Nachdenken in ungewöhnlichem Grade in Anspruch; das Verständnis derselben setzt bestimmte Vorkenntnisse voraus: in allen diesen Fällen wird die häusliche Vorbereitung der Mehrheit der Schüler durchweg gewiß nur kümmerliche Resultate liefern, und diese werden die auf die Ergründung des Sinnes verwendete Zeit und Kraft, welche für andere wirklich fruchtbare häusliche Arbeiten nunmehr selbstverständlich verloren gehen, nicht annähernd aufwiegen. Welchen wirklichen Wert soll z. B. die häusliche Vorbereitung auf Shakespeares

Macbeth oder Julius Caesar, auf Miltons Paradise Lost haben!

Will man einwenden, daß bei dem hier geforderten Verfahren die Schüler nicht zur Selbständigkeit im sprachlichen Wissen und Können gelangen, kein Vertrauen zu ihrer eigenen Kraft fassen werden, so sind das wieder schöne Worte, welche die Stelle von Gründen einnehmen und eine verlorene Sache retten sollen. Freilich sind Selbständigkeit und Selbstvertrauen vortreffliche, insbesondere in der Erziehung und im Unterricht unschätzbare Güter. Aber sie werden doch nicht durch mechanisches, geistloses Wörteraufschlagen, durch resultatloses Ringen um den Sinn von Stellen erworben, die den Schülern unüberwindliche Schwierigkeiten darbieten. In Wahrheit bringen die hergebrachten „Präparationen" die Schüler durchweg viel mehr zu der Überzeugung, daß sie nichts, als daß sie etwas können. Sie müssen sich, wenn sie dem Lehrer genügen wollen, entweder von anderen in diesen häuslichen Arbeiten helfen lassen, und dann sind die letzteren doch unselbständig angefertigt; oder sie bringen Unbefriedigendes in die Schule mit und wissen das auch; wo bleibt dann das Selbstvertrauen? Statt die Schüler zu Hause hilflos ins Blinde tappen oder endlos raten und probieren zu lassen, teilt der verständige Lehrer ihnen während des Übersetzens in der Schule das, was sie aus sich selbst absolut nicht wissen können, einfach mit, läßt sie aber da, wo das Sinnen und Untersuchen sich wirklich lohnt, ihre eigenen Kräfte gebrauchen, hält sie dabei nur von falschen Abwegen zurück, giebt ihnen die richtige Leitung und entzündet dabei in der jungen Schar Ehrliebe und Wetteifer. Alsdann fehlt, um aus dem Lektürestoff den schönsten Gewinn zu ziehen, an dem die Schüler auch fröhlich ihr geistiges Wachsen und Fortschreiten erkennen, statt der falschen, nutzlosen und oft entmutigenden Vorarbeit nur noch die den Schulunterricht ergänzende und abschließende und in der nächsten Lektürestunde vom Lehrer sachgemäß zu kontrollierende häusliche Nacharbeit.

In dieser hat der Schüler das im Unterricht nach allen Richtungen hin wohl durchgearbeitete Lesestück nunmehr ganz selbständig noch einmal durchzuarbeiten, so daß er am Schluß dieser Thätigkeit dasselbe richtig, fließend und

verständnisvoll lesen, in durchaus fehlerfreiem und schönem Deutsch ohne Anstoß übersetzen kann, die neuen Vokabeln außer dem Zusammenhang in sein Gedächtnis aufgenommen hat, die der fremden und der deutschen Sprache eigentümlichen Konstruktionen und sonstigen sprachlichen Erscheinungen scharf einander gegenüberzustellen und, auf der obersten Lektürestufe wenigstens, über das ganze Lesestück sich in der betreffenden fremden Sprache auszuweisen, resp. dasselbe in freiem fremdsprachlichem Vortrage herzusagen imstande ist. Hat der Schulunterricht gut vorgearbeitet, so wird diese häusliche Nacharbeit in allen einzelnen Teilen leicht, schnell und angenehm vor sich gehen, so daß an eine Überbürdung, wie sie die altfränkischen sog. Präparationen, die aber meistens in Wirklichkeit Nichtpräparationen sind, mit sich führen müssen, gar nicht zu denken ist. Ein Lektüre-Unterricht, welcher in der besagten Weise einen Litteraturstoff nach dem anderen zum geistigen Eigentum der Schüler macht und an demselben ihre Kräfte übt, muß von Jahr zu Jahr ihre Bekanntschaft mit der fremden Sprache in erfolgreichster Weise mehren; das freie Verfügen über dieselbe, das freie Sichbewegen in derselben muß durch diese Art der Sprachbetreibung aufs natürlichste gefördert werden; gerade die Selbständigkeit im Arbeiten kann hier nur fröhlich zunehmen, so daß die Jugend jene nichtgenossene Scheinselbständigkeit zeitraubender, mühevoller und freudloser sog. Präparationen später in der Erinnerung an ihre Schulzeit wohl schwerlich vermissen wird.

4. Die Litteraturgeschichte.

Über die Berechtigung eines besonderen Unterrichts in der fremdsprachlichen Litteraturgeschichte auf höheren Lehranstalten herrscht große Verschiedenheit der Ansichten. Bedenkt man, daß die Erlernung der fremden Sprachen an sich schon unserer Jugend schwere Lasten auferlegt, daß neben den fremden Sprachen noch eine große Anzahl anderer hochwichtiger Unterrichtsgegenstände ihre Zeit und Arbeitskraft in Anspruch nimmt, dann liegt allerdings die Frage sehr nahe, ob man ihr noch einen Unterrichtszweig auferlegen darf, dessen Betreibung neue Zeit und Mühe fordert und an das Gedächtnis neue Zumutungen stellt.

Geben wir ferner auch zu, daß die Bildung eines mit sechzehn Jahren nach Absolvierung einer sechsklassigen höheren Lehranstalt ins Leben tretenden Schülers zwar in sich selbst gewissermaßen abgeschlossen sein kann, insofern er die für die Gegenwart wichtigsten Lehrgegenstände der Hauptsache nach durchgearbeitet hat, so sind die hier errungenen Kenntnisse doch zum großen Teil noch so elementare, nur übersichtliche, sich auf die Hauptgesetze und -thatsachen beschränkende, daß irgend eine genauere Bekanntschaft mit der fremdsprachlichen Litteraturgeschichte ein wirkliches Mißverhältnis in der Gesamtbildung dieser Gattung von Schülern zu gunsten der letzteren erzeugen würde. Fügen wir hinzu, daß gerade diesen Schülern die Vertrautheit mit den fremden neueren Sprachen in ihrem Beruf von Nutzen sein kann, daß es ihnen dabei aber besonders auf das Sprechen und Schreiben ankommen wird, so darf die Erringung dieser Fertigkeiten nicht durch die Betreibung eines Unterrichtszweiges beschränkt werden, der zwar angenehm und unterhaltend, aber auf dieser Bildungsstufe doch entbehrlich ist. Noch kommt hinzu, daß die nur ganz übersichtliche Bekanntschaft mit der französischen und englischen Geschichte, die in den oberen Klassen sechsjähriger höherer Lehranstalten überhaupt errungen werden kann, dem Unterricht in der Litteraturgeschichte dieser beiden Völker die Grundlagen und Anknüpfungspunkte nicht zu bieten vermag, ohne welche derselbe unverständlich bleiben, gewissermaßen in der Luft schweben muß. Unter diesen Verhältnissen wird es sich empfehlen, auf der unteren Lektürestufe von jeder litteraturgeschichtlichen Belehrung abzusehen und auf der mittleren, also mit 14- bis 16jährigen Schülern nur so viel von diesem Unterrichtszweig durchzunehmen, als für eine gesunde Lektürebetreibung Voraussetzung und Bedingung ist.

Es haben gerade unsere sechsklassigen höheren Lehranstalten sich von vornherein in die Thatsache zu finden, daß sie nicht alles treiben können; es ist dringend nötig, daß sie, in welchen der gebildete Mittelstand beiderlei Geschlechts seine Schulbildung sucht, ihre Ziele auf einer mäßigen Höhe aufstecken, die ohne Überanstrengung ersteigbar ist; daß sie sich in den einzelnen Lehrgegenständen auf das beschränken, woran der Schüler jetzt und künftig in Wirklichkeit etwas hat, was er in irgend einer Art gebrauchen kann.

über die Köpfe der lernenden Jugend hinwegzudozieren, sie mit wissenschaftlichem Flitter zu beladen, sie mit einer gewissen Scheingelehrsamkeit eitel und aufgeblasen zu machen, Zeit und Kraft dem Nützlichen und Notwendigen zu entziehen, um falschen Bildungsphantomen nachzujagen, diese Gelüste pflegen allerdings hier und da über Lehrer und Lehrerinnen gerade von Mittelanstalten zu kommen, wenn sie den Schülern eine Art abschließender Bildung zu geben wünschen, ohne zu bedenken, daß diesem Abschließenwollen die weise Beschränkung im Ganzen und Einzelnen stets mäßigend zur Seite treten muß. Zu den Lehrgegenständen aber, welche manche dieser Anstalten in den nicht unverdienten Ruf schwindelhaften über sich selbst Hinausgehens gebracht haben, gehört in erster Linie die Litteraturgeschichte, und hier wieder besonders die fremdsprachliche.

Einen wirklichen, wenn auch vielfach bloß übersichtlichen Unterricht in der fremdsprachlichen Litteraturgeschichte lassen dagegen zu und fordern sogar die oberen Klassen acht- oder neunjähriger höherer Lehranstalten. Hier hat der vorangegangene Unterricht in der Geschichte der beiden fremden Völker für dieselbe die unentbehrlichen Grundlagen geschaffen und bietet zugleich mit der sich fortwährend ausbreitenden Fülle der fremdsprachlichen Lektüre ihr immer neue Anknüpfungspunkte dar; die jetzt in ihren Hauptzügen zum geistigen Eigentum der Schüler gewordene Litteraturgeschichte unseres deutschen Volkes bildet für die des französischen und englischen manche wichtige Ergänzung und wird wiederum vielfach durch dieselbe ergänzt; endlich findet die Bekanntschaft mit der Kulturgeschichte jener hochbegabten und für uns hochwichtigen Völker in deren Litteraturgeschichte ihre eigentliche Vollendung und Krönung.

Will man, wie schon geschehen ist, auch dieser Gattung von Schülern die Bekanntschaft mit der fremdsprachlichen Litteraturgeschichte vorenthalten und zwar mit der Behauptung, daß die letztere „eine Wissenschaft" sei und deshalb „nicht in die Schule, sondern auf die Universität gehöre", so verträgt dieser so sicher und unwiderleglich klingende Ausspruch nicht einmal die wohlwollendste Kritik. Der Unterschied

zwischen Lehrgegenstand und Wissenschaft ist ein fließender. Zum Lehrgegenstand wird die Wissenschaft, wenn man sie unter Wegnahme der sog. gelehrten Forschung — ein sehr dehnbarer Begriff! — und unter Beschränkung auf die Hauptresultate der letzteren in die Schule verpflanzt. So kann man aus jeder Wissenschaft einen Lehrgegenstand machen, aber durch das entgegengesetzte Verfahren auch aus jedem Lehrgegenstand eine Wissenschaft. Auch die fremdsprachliche Litteraturgeschichte ist beides, gerade wie die politische Geschichte, die Kirchengeschichte, auch wie die Geographie, die Naturlehre, die Mathematik ꝛc. Mit dem obigen Kraftspruch, wenn er ernst zu nehmen wäre, könnte man sämtliche Lehrgegenstände, weil sie zugleich Wissenschaften sind, aus unseren höheren Lehranstalten, selbst aus unseren Volksschulen verbannen.

Es versteht sich von selbst, daß der Unterricht in der fremdsprachlichen Litteraturgeschichte auch Schülern der oberen Klassen neunjähriger höherer Lehranstalten den Stoff mit weiser Mäßigung bieten muß, und daß es sich nicht darum handeln kann, jene mit einer Fülle von Einzeldaten zu überschütten.

In der französischen Litteraturgeschichte sind zunächst die Troubadours und die Trouvères in kurzen Zügen zu schildern; kein Name braucht genannt, keine dieser Dichtungen vorgelesen zu werden. Es folgt eine knapp gehaltene Charakteristik der dichterischen Bestrebungen unter König Franz I. (Renaissance). Von den sog. Pléjades ist höchstens Pierre Ronsard, von anderen gleichzeitigen Dichtern nur Malherbe, der Begründer der Herrschaft des Alexandriners in der französischen Poesie, zu nennen. Erst mit dem Zeitalter der Klassiker darf die französische Litteraturgeschichte eine eingehendere Behandlung beanspruchen. Boileau, Pierre Corneille, Racine, Molière, Fénélon, La Fontaine, Florian und Le Sage müssen einzeln nach ihrer Bedeutung gewürdigt werden, unter möglichster Darbietung und Durcharbeitung von Proben. Wichtig ist auch die nachfolgende Periode, die Freiheitslitteratur der Franzosen. Hier ist zunächst mit Pascal Bekanntschaft zu machen, sodann mit Montesquieu, mit dem Encyklopädismus, mit Voltaire, mit Rousseau. Über diese Männer und ihr Streben muß mit großer Vorsicht geredet werden; in den aus ihren Schriften zu gebenden Proben darf

selbst für reifere Schüler sich nichts Anstößiges finden. Ein gutes Lesebuch mit sorgfältig getroffener Auswahl der Lektürestücke ist hier und auch für die nun folgenden Zeiten nicht zu entbehren.

Die Litteratur der Revolutions- und der ersten Kaiserzeit kann kaum mehr als gestreift werden. Dagegen geben verschiedene Schriftsteller der Neuzeit, insbesondere die Neuromantiker, der französischen Litteratur einen neuen Aufschwung, der geschildert werden muß. Insbesondere sind Chateaubriand, Lamartine, Béranger, Victor Hugo, George Sand nach ihrer Bedeutung, allerdings wieder mit Takt und unter vorsichtiger Auswahl von Proben, zu schildern. Von der bis in die Gegenwart hineinreichenden Skandal- und Schandlitteratur ist nur andeutend zu reden, von Proben selbstverständlich ganz abzustehen; aber zur Warnung vor solchem Lesegift auch in deutschen Übersetzungen sind die Namen der frivolsten dieser Schmutzautoren zu nennen.

Was die französische Prosa betrifft, so verdienen einige Kanzelredner aus der Zeit Ludwigs XIV., die Verfasser von Briefen, endlich die Historiker der jüngeren und jüngsten Zeit als für die Schullektüre brauchbar noch besondere Erwähnung.

In der englischen Litteraturgeschichte ist mit Chaucer zu beginnen und von seinen Canterbury Tales unter Hinweis auf Boccaccios Decamerone einiges Interessante, beispielsweise aus der Beschreibung der Reisegesellschaft, selbstverständlich mit Auslassungen, mitzuteilen, ohne indes von dieser noch in mittelalterlichem Englisch verfaßten Dichtung eigentliche Proben zu geben. Von Spenser und seiner Fairy Queen nur Andeutungen. Selbstverständlich ist möglichst ausführlich von Shakespeare und seinen Werken zu sprechen, von welchen mehrere, wie schon oben gesagt, in der Lektürestunde vollständig und möglichst erschöpfend durchgearbeitet werden müssen. Shakespeares Bedeutung auch für die deutsche Litteratur, Parallele zwischen dem englischen Dramatiker Shakespeare und dem deutschen Oratorienkomponisten Händel: jener ist in Deutschland zu demselben Künstlerruhm gelangt, wie dieser in England. Parallele zwischen Shakespeare und Richard Wagner: jener hat seinem Volk ein nationales Drama geschaffen, dieser dem seinigen eine nationale Oper.

Die Richtung und Bedeutung Ben Jonsons wird nur kurz

bezeichnet, um sofort zu Milton überzugehen, neben dessen Paradise Lost auch seine Lebensschicksale, insbesondere seine kirchliche und politische Thätigkeit — er ist der erste, der eine Schrift für die Freiheit der Presse veröffentlicht hat — von hohem Interesse sind. Bei den Männern aus der nächsten Periode, also bei Dryden, Pope, Addison, Samuel Johnson, Thomson, Sheridan, Swift, Defoe, Goldsmith u. a., auch den Lakists darf der Unterricht, wenn für spätere bedeutendere oder uns näher stehende Autoren die nötige Zeit übrig bleiben soll, nicht zu lange verweilen; auch mit Proben aus ihren Werken muß Sparsamkeit geübt werden. Unter den letztbezeichneten ragen in erster Linie hervor Walter Scott, Thomas Moore und George Byron, in zweiter Linie Bulwer, Dickens, Irving, Cooper, Tennyson, der besonders als Kritiker bedeutende Carlyle, endlich die Historiker George Grote und Macaulay.

Die Frage, ob man von allen Autoren, die man bespricht, Proben geben muß, und mit denjenigen, aus deren Werken man solche nicht geben kann oder will, die Jugend auch gar nicht bekannt machen darf, ist zu verneinen. Da für den litteraturgeschichtlichen Unterricht in der Woche im besten Falle nicht mehr als eine Schulstunde zu erübrigen ist, so können Abschnitte aus ihren Werken, wenn sie durch ihre Kürze nicht zur Spielerei, zur Täuschung werden sollen, nur in beschränkter Zahl gegeben werden. Selbst in der deutschen Litteraturgeschichte, in welcher doch das Lesen und Verstehen wegen der Bekanntschaft der Jugend mit der Sprache weit geringere Zeit beansprucht, kann der Lehrer nur von einem Teil der Schriftsteller Wohlausgewähltes mitteilen. Haben doch die meisten hervorragenden Dichter sich auf verschiedenen Gebieten mit Glück versucht: sollen nun von ihrer Thätigkeit auf jedem derselben Proben gegeben werden? Und wer will behaupten, daß die Jugend, selbst die reifere, wirklich imstande ist, aus einem bloß flüchtigen Einblick in die Werke eines Dichters sich ein zutreffendes, denselben von Geistesverwandten, die ja fast immer vorhanden sind, klar unterscheidendes Urteil zu bilden? Dieses Nippen an den Werken jedes irgend bedeutenden Dichters oder Prosaikers wäre also, abgesehen davon, daß es unausführbar ist, auch ganz wertlos. Soll die Beschäftigung mit der französischen und englischen Litteraturgeschichte

an solche übertriebenen Bedingungen geknüpft werden, so heißt das nichts anderes, als der Jugend eins der interessantesten und lehrreichsten Gebiete des Sprachunterrichts verschließen.

Es haben sogar unsere Litterarhistoriker nicht alle Schriftwerke, welche sie in ihren Büchern aufzählen, selbst gelesen; sollen deshalb unsere litteraturhistorischen Schriften aus der Welt verschwinden? Gewiß wäre es wünschenswert, daß man alles Interessante je nach seiner Art selbst sehen, oder hören, fühlen, riechen, schmecken könnte. Aber der Mensch ist an einen Fleck dieser Erde in der Regel gebunden, und die letztere, auf welcher all dieses Schöne und Wissenswerte vorgeht, ist weit und groß! Die hier aufgestellte Forderung würde, wenn sie auf die übrigen Lehrgegenstände Anwendung finden sollte, was doch durchaus folgerecht wäre, jeden Unterricht unmöglich machen, wenigstens auf das in unsere Sinne Fallende beschränken. Wir dürften unseren Kindern nicht vom Meere erzählen; denn den wenigsten können wir dasselbe zeigen. Die in der Ebene wohnenden Schüler dürften nichts von Gebirgen, die im Gebirge wohnenden nichts von der Ebene hören und lesen; sie können sich ja keine zutreffende Vorstellung davon bilden. Schlachten, Heereszüge, ja die Völkerwanderung müßten wir unserer Schuljugend vor die Augen stellen, wenn wir ihr davon erzählen wollten. Vom Buch Hiob müßten wir im Religionsunterricht schweigen; denn was wir mit unseren Schülern aus demselben lesen können, giebt auch nicht eine annähernde Vorstellung von dem gewaltigen Schriftwerk. Daß Mozart schöne Opern, Haydn schöne Oratorien geschrieben hat, dürfte die Jugend erst erfahren, wann wir sie ins Theater und in den Konzertsaal führen können; von der malerischen Lage von Neapel, Lissabon ꝛc. dürfte der Lehrer erst reden, wann er mit seiner jungen Schar einen Ausflug dorthin machen kann!

Von dem ganzen Räsonnement für die Notwendigkeit, von allen im Litteraturunterricht vorkommenden Dichtungswerken Proben zu geben, bleibt als richtig nur das „wo möglich“ übrig und die Warnung vor der falschen Sitte, statt mit den Schülern eine Dichtung zu lesen oder ihnen den Inhalt derselben mitzuteilen, ein bloßes Urteil über dieselbe abzu-

geben, das natürlich in der Luft schweben muß und das die Jugend nur oberflächlich, eitel und vorlaut machen kann.

Die Litteraturgeschichte erzählt, zu welcher Zeit der dichterisch schaffende Menschengeist in einem Volke besonders thätig war, auch in welchen Gattungen der Poesie und der Prosa; welche Autoren Hauptbahnbrecher gewesen sind, welche die Träger und Vertreter gewisser Bestrebungen; wie ihr Jahrhundert auf sie und sie auf ihr Jahrhundert gewirkt haben; wie sich die Dichtung eines Volks mit der eines anderen berührt; wie sie einander bedingen. Dieses und Ähnliches muß sie auch, um Verwirrung auszuschließen, in zeitlicher Aufeinanderfolge mitteilen, muß das Ganze in Perioden, diese in Abschnitte zerlegen, in diesen wieder die Hauptgattungen aller Dichtung, nämlich Epik, Lyrik, Dramatik und Didaktik unterscheiden. Sie muß in Einzelheiten Sparsamkeit üben, soll sich insbesondere nicht bei gleichgiltigen Dingen aus dem Leben der Dichter aufhalten, darf aber wahrhaft Bedeutendes nicht überschlagen.

Mit dem Wichtigsten aus der Litteraturgeschichte der drei großen Kulturvölker der Gegenwart bekannt zu sein, bezeichnet heutzutage den höher Gebildeten gerade so, wie die Kenntnis der politischen Geschichte. Corneille, Racine, Molière sind in der Kulturgeschichte Königen wie Heinrich IV. und Ludwig XIV. und Feldherren wie Turenne und Vendôme vollkommen ebenbürtig und in der Nachhaltigkeit ihres Wirkens weit überlegen. Was die letzteren geschaffen haben, ist zum großen Teil wieder zerfallen, während sich an den Werken der ersteren die Gegenwart noch erfreut und vielleicht noch eine ferne Zukunft erfreuen wird. Mehr Millionen, als vor drei Jahrhunderten der großen Königin Elisabeth, haben seitdem ihrem herrlichen Zeitgenossen, dem Dichterkönig Shakespeare gehuldigt. So sind die Namen der auf den verschiedensten Gebieten des geistigen Lebens hervorragenden Persönlichkeiten der näheren und ferneren Vergangenheit demjenigen, welcher sich über die Mittelmäßigkeit der Bildung emporgearbeitet hat, geläufig, und wer nicht weiß, was er sich unter einem Homer, Sophokles, Sokrates, Phidias, Dante, Händel, Beethoven, Raphael, Copernicus, Kepler, Grimm und ähnlichen Bannerträgern edler Künste und Wissenschaften denken soll, dem fehlt eine der schönsten

Früchte eines höher strebenden Schulunterrichts, ein leider nicht selten vorkommender Fall, da selbst unsere höheren Lehranstalten der Jugend mehr von männermordenden Schlachten und Kriegen als von den friedlichen Wettkämpfen unserer Dichter und Weisen berichten.

Ist es somit die Aufgabe des litteraturgeschichtlichen Unterrichts, auch des fremdsprachlichen, die hervorragenden Dichter und Prosaiker nach ihrer Persönlichkeit, ihrem Schaffen, ihrer Stellung in der gesamten Kunst- und Kulturwelt zu charakterisieren, auch aus ihrem Leben das mitzuteilen, was insonderheit auf die Beschaffenheit ihrer Schriften Einfluß übte, so liegt ihm doch, wie schon oben angedeutet, angesichts des Umfangs dieses Gebiets, auch der Forderungen, die von anderen Lehrgegenständen an unsere Jugend gestellt werden, zugleich die Pflicht ob, in der Aufzählung einzelner Dichtungswerke weise Sparsamkeit zu üben. Wo deren aber genannt werden, da ist auch der Zweck und Inhalt derselben in kurzen Zügen mitzuteilen, damit dem Gedächtnis der Schüler nicht das Behalten von Büchertiteln zugemutet wird, bei denen sie sich nichts denken können.

Die Proben soll wo möglich der Lehrer vorlesen. Er kann dabei 1. der Jugend zeigen, wie man lesen soll; 2. wird sie schon an der Art des Vortrags den Inhalt und die Form des Vorgeführten am besten empfinden und verstehen; endlich ist dieses 3. eine gute Gelegenheit für sie, die fremde Sprache mit dem Gehör schnell aufzufassen, was bekanntlich kaum weniger schwer ist, als das Sprechen selbst. Wo eine Probe sprachliche und sachliche Schwierigkeiten darbietet, da muß sie wie ein Lektürestück behandelt, d. h. von den Schülern unter Anleitung des Lehrers gelesen und übersetzt werden.

Der Unterricht in diesem Lehrzweig ist in der betreffenden fremden Sprache zu erteilen; die Methode desselben vereinigt in sich die der Geschichte und der fremdsprachlichen Konversation, von welchen beiden noch die Rede sein wird.

Das hier aufgestellte Pensum kann bei einer wöchentlichen Schulstunde in zwei Jahren erfahrungsmäßig durchgenommen werden.

5. Die Konversation.

Wenn die Betreibung fremder neuerer Sprachen auf höheren Lehranstalten die Schüler in erster Linie instand setzen soll, später im praktischen Leben mit Angehörigen der betreffenden Völker in ihrer Sprache mündlich zu verkehren, dann muß im Schulunterricht auch alles geschehen, was, ohne andere gleich wichtige Interessen zu schädigen, diesem Zweck dienen kann. Es müssen die Sprechübungen möglichst frühe beginnen und während der ganzen Schulzeit nicht bloß gelegentlich, sondern planmäßig und systematisch betrieben werden. In Wahrheit ist dieses nicht bloß ohne Benachteiligung des übrigen fremdsprachlichen Unterrichts möglich, sondern es kann denselben sogar in wirksamer Weise unterstützen und fördern. Wird es doch den Grammatik- wie den Lektüre-Unterricht ganz zweifellos erleichtern, wenn die Konversation den Schülern eine Anzahl Wörter, Wortformen, Konstruktionen so geläufig gemacht hat, daß in jenen beiden Zweigen des fremdsprachlichen Unterrichts manches gar nicht mehr ein specielles Nachdenken in Anspruch nimmt und dieses letztere sich sofort dem neu zu Erlernenden zuwenden kann.

Daß Sprechübungen auch im Schulunterricht schon mit Anfängern möglich sind, das zeigt die sog. direkte Methode Frickes, nach welcher, wie schon oben erwähnt, die Schüler im ersten Jahre in der neu zu erlernenden fremden Sprache weder lesen noch schreiben, sondern nur hören und sprechen, aber dieses nur in der fremden, kein Wort in der deutschen Sprache, und am Schlusse des ersten Schuljahres, wie Fricke in seiner „Erziehungslehre" S. 429 mitteilt, „einige tausend Wörter, Wortformen und Wortverbindungen gelernt haben, den Sinn derselben vollständig verstehen, wie die Wörter der Muttersprache, sie ebenso leicht und sicher anzuwenden wissen".

Ist die Seidenstücker-Plötzsche Methode dadurch, daß sie sich sofort auch mit dem fremdsprachlichen Lesen und Schreiben beschäftigt, der Konversation weniger günstig als die „direkte", so haben wir bei der Methodik des grammatischen Unterrichts doch gesehen, daß auch hier von den ersten Stunden ab manches zur Förderung im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache geschehen kann. Wenn wir nämlich zum Zweck der

Einprägung der fremdsprachlichen grammatischen Regeln verlangt haben, daß die Übungssätze von Anfang an, nachdem sie von den Schülern unter der Anleitung des Lehrers in die fremde Sprache übertragen sind, im Schulunterricht und in häuslicher Thätigkeit gedächtnismäßig eingeübt und immer wieder rechtzeitig wiederholt werden, so muß die stets wachsende Zahl von Wörtern, Wortformen und Konstruktionen, welche sich dem Geist der Schüler auf diese Weise zur Verfügung stellt, auch der Konversationsfähigkeit zu gute kommen, da dieselben Wörter, Wortformen und Konstruktionen im fremdsprachlichen Verkehr, nicht bloß so wie sie sind, vorkommen können, sondern auch jeder so behaltene Satz gewissermaßen ein stets bereites Muster ist, nach welchem Sätze mit anderen Worten, aber verwandtem Inhalt oder ähnlicher Konstruktion mit größerer Leichtigkeit nunmehr gebildet werden können. Nimmt nun sowohl das Elementarbuch als auch die Schulgrammatik die Worte, aus dem sie ihre Sätze bilden, möglichst aus dem praktischen Leben, und auch in der Aufeinanderfolge der Dinge und der Erscheinungen, in welcher dieses sich dem allmählich reifenden Schüler darstellt, so vermag der Grammatikunterricht auch von dieser Seite her zur Erzielung der Fertigkeit, mit Franzosen und Engländern in ihrer Sprache zu verkehren, aufs wirksamste mitzuarbeiten.

Mit mindestens demselben Erfolg kann auch der Lektüre-Unterricht in den Dienst der fremdsprachlichen Konversation gestellt werden. Wir denken hier an das sog. sprachliche Verarbeiten der Lektürestoffe, also an das Retrovertieren, an das Umbilden der Personen-, Zeit- und anderer Verhältnisse, an die Inhaltsangaben und das Hersagen des ganzen Lesestücks in fremder Sprache, entweder in Freiheit oder wörtlich. Auch die Erklärungen, welche der Lehrer zum Zweck des Verständnisses der Lesestoffe giebt, die Fragen, welche er an die Schüler richtet, die Antworten, welche er empfängt, sollen zur Übung in der fremdsprachlichen Redefertigkeit in stets zunehmendem Maße in der fremden Sprache erfolgen.

Sollte durch alle diese rein sprachlichen Übungen der Lektüre-Unterricht in seinem Fortschreiten zunächst verzögert werden, so würde dieser Schaden durch den so

erzielten Nutzen doch reichlich aufgewogen werden. Wir haben bereits wiederholt betont, daß auch die Lektüre zunächst im Dienst der eigentlichen Spracherlernung stehen muß, erst in zweiter Linie die allgemeine Bildung ins Auge fassen darf. Gilt es doch im gesamten fremdsprachlichen Unterricht weniger, sich zu erfreuen oder zu veredeln, als Französisch und Englisch zu lernen, und kommt es doch selbst bei diesem Lernen weniger auf gewisse Bildungsstoffe an sich, als auf die Sprache an, in welcher sie mitgeteilt werden. Wäre im fremdsprachlichen Lektüre-Unterricht der Inhalt das Wesentliche, dann würde man, wie schon oben bemerkt, der Jugend die in Betracht kommenden Lesestücke besser in deutschen Übersetzungen darbieten, die von den hervorragenden französischen und englischen Schriften in Fülle vorhanden sind.

Endlich wird der französische und englische litteraturgeschichtliche Unterricht in den oberen Klassen acht- und neunjähriger höherer Lehranstalten dadurch, daß die einzelnen Abschnitte vom Lehrer selbstverständlich in der betreffenden fremden Sprache vorgetragen, von den Schülern sodann in eben derselben zu Hause unter Zuhilfenahme kurzer Diktate oder Aufzeichnungen oder eines Abrisses aus dem Kopfe repetiert und in der Schule wiedergegeben werden, auch durch die sich natürlich anschließenden fremdsprachlichen Fragen und Antworten der Jugend eine dritte vorzügliche Gelegenheit zum Hören und Reden in fremden Sprachen darbieten.

Wir stehen nunmehr vor der Frage, ob dem Zweck der Konversationsübungen damit Genüge geschieht, daß sich dieselben in der eben beschriebenen Weise dem Grammatik-, dem Lektüre- und dem litteraturgeschichtlichen Unterricht anschließen. Daß das hier stattfindende Hören und Reden in fremden neueren Sprachen den seine Anstalt verlassenden Schüler zu einer ihm leicht abgehenden mündlichen Unterhaltung mit Franzosen oder Engländern noch nicht befähigt, wird wohl allgemein zugestanden werden. Einerseits vermag nicht jede der oben besagten fremdsprachlichen Unterrichtsstunden besonders reichen Anlaß zu Konversationsübungen zu geben; auch kann im Klassenunterricht nicht jeder Schüler persönlich so zum Sprechen herangezogen werden, wie das zu jenem Zweck wünschenswert, ja uner-

läßlich wäre. Andererseits vermögen die oben genannten Unterrichtszweige dem Schüler nicht den Vokabelschatz zu beschaffen, dem er bei jeder sich nur über die Verhältnisse des alltäglichen Lebens anknüpfenden fremdsprachlichen Unterhaltung sofort die nötigen Wörter entnehmen könnte, auch nicht die Bekanntschaft mit der fremdsprachlichen Phraseologie, kraft deren er sich in wirklichem Sprechfranzösischen und Sprechenglischen auszudrücken imstande wäre. Diesen Mängeln muß in einer besonderen Konversationsstunde, der besondere häusliche Arbeiten zur Seite gehen, abgeholfen werden.

Konversationsstunden stehen in der pädagogischen Welt allerdings nicht im besten Ruf. Das hat auch seine Gründe. Es haben strebsame Mädchen nach ihrem Abgange von der Schule wohl französische und englische „Kränzchen" gebildet; in diesen wurde aber nicht selten mehr Deutsch als Französisch oder Englisch gesprochen. Sie haben auch wohl eine „Demoiselle" oder eine „Miss" zur Leiterin dieser Übungen bestellt; weil diese Damen aber unwissend waren, so konnten sie der Konversation keine gediegene Unterlage geben, und es wurde deshalb in der fremden Sprache mehr geschwiegen als geredet. Daß es in den fremdsprachlichen „Klubs", welche junge Herren in größeren Städten zuweilen einrichten, wesentlich besser geht, darf vielleicht bezweifelt werden. Zu Konversationsstunden, wie die Schule sie fordern muß, gehört: 1. daß der Lehrer ein wirklicher Schulmann ist; 2. daß er die fremde Sprache in jeder Beziehung, insbesondere im mündlichen Gebrauch vollkommen beherrscht; 3. daß er auch in anderen Wissenszweigen wohl unterrichtet ist; endlich 4. daß den Schülern, ohne sie zu überbürden, für die hier notwendigen häuslichen Studien die erforderliche Zeit angewiesen werden kann.

Seitens der letzteren bedarf es nämlich einer energischen und nachhaltigen Beschäftigung mit einem guten vocabulaire und mit einer möglichst reichen phraséologie. Wenn es wahr ist, was Baumgarten in der Schmidschen Encyklopädie als die Frucht einer von sachkundiger Seite angestellten Untersuchung mitteilt, daß man, um den ganzen Racine zu lesen, nur 800 Vokabeln wissen müsse, dann würde die Bekanntschaft mit den sämtlichen Dramen dieses

Dichters nicht einmal für den alltäglichsten Verkehr mit Franzosen ausreichen. Plate hat, wie wir bereits lobend berichtet haben, in seiner Elementar- und in seiner Schulgrammatik bei Aufstellung der Muster- und der Übungssätze auch das praktische Leben ins Auge gefaßt. Gesenius hat über seine englische Grammatik eine Menge von Anglicismen ausgestreut, deren gedächtnismäßige Einprägung jedem dringend zu empfehlen ist, der sich künftig unter Engländern bewegen muß. Aber das Interesse der Grammatik gestattete beiden nicht, in dieser Beziehung Vollständiges zu geben. Es wird eben nicht anders gehen, als daß man dem Unterricht ein konsequentes Wörter- und Phrasenlernen einfügt, und es ist nur die Frage, nach welchen Hilfsbüchern und in welcher Art dieses geschehen soll.

Nun verdienen als Vokabelsammlungen in erster Linie wieder die Plötzschen Bücher Berücksichtigung. Karl Plötz hat für Anfänger im Französischen sein „Petit Vocabulaire“ geschrieben. Den französischen Text dieses Büchleins hat Hermann Franz unter Zustimmung des Verfassers fast unverändert mit dem englischen vertauscht und das so entstandene Schriftchen als „English Vocabulary“ herausgegeben. Noch ist für Anfänger die „Sammlung französischer Wörter für den Anschauungsunterricht auf Grundlage der Wilkeschen Bildertafeln“ von L. Herrig zu nennen. „Für die Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten“ hat Karl Plötz sein „Vocabulaire systématique“ geschrieben. Fast dieselben deutschen Wörter, auch in derselben Anordnung, aber mit englischer Übersetzung hat Gustav Plötz, der Sohn des eben Genannten, als „English Vocabulary“ veröffentlicht, desgleichen H. Banes unter dem Titel „Systematical Vocabulary“. Karl Plötz hat in der Vorrede zu der 15. Auflage seines „Vocabulaire systématique“ über Zweck und Einrichtung dieses Buches und über die Art, wie es gebraucht werden soll, sich eingehend ausgesprochen. Kein Lehrer einer fremden neueren Sprache wird das hier Gesagte ohne Nutzen lesen und beherzigen.

Wenn K. Plötz zu den höheren Lehranstalten, für deren obere Klassen er sein „Vocabulaire systématique“ geschrieben hat, zweifellos zunächst das Gymnasium rechnet, so entsprechen den oberen Klassen

dieser Anstalt, wie wir bereits nachgewiesen haben, was die Bekanntschaft mit der französischen Sprache betrifft, im ganzen die oberen Klassen der lateinlosen höheren Bürger- und der höheren Mädchenschule, oder, wie wir sie in unserem Schulorganismus nennen, der (Mittel-)Bürgerschule und der (Mittel-)Mädchenschule. Da nun das „Petit Vocabulaire“, um das feste Gedächtniseigentum der Schüler zu werden, immerhin seine zwei Jahre in Anspruch nehmen wird, so können diese beiden Bücher bei rechtem Gebrauch derselben, von dem wir noch des näheren zu sprechen haben werden, im Unterricht auf einander folgen. Während aber die Wörter des „Petit Vocabulaire“ so ziemlich alle gelernt werden können, zeigt sich bei dem „Vocabulaire systématique“ für Schüler dieselbe Überfülle an Wörtern, die wir in der Schulgrammatik an Regeln und Ausnahmen gefunden haben, und es müssen deshalb für den Schulgebrauch, was auch keine Schwierigkeiten darbietet, hier in demselben Maße Ausscheidungen vorgenommen werden, wie wir sie dort bereits gefordert haben. Man darf aber annehmen, daß das Buch, welches nach der Vorrede zur 15. Auflage auch „für den Privatgebrauch“ bestimmt ist, bei der Ausführlichkeit, die es beispielsweise den Kapiteln von der Rechtspflege, vom Heerwesen, vom Seewesen, vom Handel giebt, künftige Fachmänner ins Auge faßt, und diese finden allerdings das, was sie im Umgang mit französischen Berufsgenossen zunächst nötig haben, hier in einer musterhaften Anordnung und Übersichtlichkeit.

Und hierin bestehen auch für den Schulgebrauch die hohen Vorzüge des Buches. Es sind die Substantiva in Klassen gebracht und nach der Bedeutung geordnet. Es sind ferner die mit denselben in „etymologischer Verwandtschaft“ stehenden Substantiva, auch die mit ihnen „gewöhnliche Verbindungen“ bildenden Adjektiva und Verba angefügt, auch die Synonymen beigesetzt, endlich eine Menge „Redensarten, Gallicismen und sprichwörtlicher Wendungen“, die in der gewöhnlichen mündlichen Unterhaltung fortwährend wiederkehren, an den geeigneten Stellen angeschlossen. Von ganz besonderem Wert sind die Anmerkungen. Was der Lernende hier für die so dringend notwendige Unterscheidung des deutschen und französischen Sprachgebrauchs, resp. für die Einsicht in die Anwendung gewisser französischer

Wörter findet, das bezeichnet der Verfasser schlagend mit den nachfolgenden Beispielen. „Es ist," sagt er, „nicht wohl möglich, prédicateur anders als mit „Prediger", voyager anders als mit „reisen", le compte anders als mit „Rechnung" zu übersetzen. Derjenige aber, welcher von diesen drei französischen Ausdrücken nichts weiter weiß, als die entsprechende deutsche Vokabel, wird in zehn Fällen, wo er in gutem Glauben Prediger mit prédicateur, reisen mit voyager und Rechnung mit compte giebt, etwa neunmal etwas ganz Sprachwidriges und Falsches sagen." Das trifft offenbar bei einer Menge von französischen, nicht minder aber bei einer Menge von englischen Wörtern zu, und es wäre zweifellos eine wesentliche Ergänzung und deshalb Verbesserung der oben genannten englischen Vocabularies, wenn sie an den betreffenden Stellen zur Bestimmung des englischen Sprachgebrauchs, resp. zur Einsicht in die Anwendung gewisser englischer Wörter gleichfalls die notwendigen Anmerkungen hinzufügten. Werden die Bücher dadurch auch umfangreicher und der Preis derselben höher, so muß das eben getragen werden; hier ist Sparsamkeit vom Übel.

Da die Konversation, wie jeder Unterrichtsgegenstand, möglichst vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten soll; da sie ferner von vornherein die ganze Gedankenwelt der Schüler zum Gegenstand der Besprechungen machen, also auch die verschiedenen auf der Schule getriebenen Lehrgegenstände, und zwar mit den Elementen beginnend, in ihre Kreise ziehen muß: so wird auch das Vokabellernen sich am besten in konzentrischen Kreisen und zwar in der Art vollziehen, daß von jedem Kapitel oder jeder Vokabelgruppe zunächst die unentbehrlichsten memoriert, bei jeder Generalrepetition aber die zunächst wichtigen neuen hinzugenommen werden, bis endlich in den verschiedenen Lebensgebieten für jeden nicht allzu fern liegenden Gegenstand, auch für das, was er zu thun oder was an ihm zu geschehen pflegt, ferner für seine Eigenschaften 2c. der fremdsprachliche Ausdruck zur sofortigen Verwendung in der Rede im Gedächtnis bereit liegt. Es würde sich empfehlen, daß schon der Druck die Worte erkennen ließe, welche zusammen je eine dieser Memorierstufen bildeten; es ist aber, da die zu lernenden Worte immer

zunächst in der Schule gelesen und die nötigen Bemerkungen hierbei gemacht werden müssen, auch nicht schwer, diese Unterscheidung alsdann vorzunehmen.

Der Geringschätzung, mit der man heutzutage vielfach auf das gedächtnismäßige Erlernen gewisser Unterrichtsstoffe als notwendige Ergänzung des eigentlichen Nachdenkens hinblickt, obgleich doch jedem von beiden in dem Unterricht der Jugend ihr eigenes bestimmtes Arbeitsgebiet zugewiesen werden muß, haben wir bereits oben gegeben, was ihr gebührt. Daß der Lehrer aber für die Vokabeln, ehe er sie zum Memorieren aufgiebt, das Interesse der Schüler weckt, daß er ihnen das Geschäft des Einprägens nach Kräften erleichtert und sogar möglichst angenehm macht, ist selbstverständlich seine Aufgabe und Pflicht. Das kann er dadurch, daß er mit ihnen die Ableitung der Wörter, ihre Bildung bespricht, daß er sie an gewissen Endungen oder an ihrer Zugehörigkeit zu gewissen Gattungen von Wesen ihr Geschlecht erkennen läßt, daß er sie in der Bedeutung gewisser Bildungssilben unterweist, daß er ihnen die betreffenden Homonymen oder Synonymen vorführt, daß er sie endlich für das ganze Lebensgebiet interessiert, dem die für die einzelnen Unterrichtsstunden zu lernenden Wörter angehören. Die zum Zweck des Memorierens vorgenommene Gruppierung der Wörter zu allgemeinen Vorstellungskreisen hat auch allgemein bildenden Wert; kaum anderswo findet man das begrifflich Zusammengehörige in dieser logischen Aneinanderreihung. Manches für die allgemeine Bildung nicht unwichtige Wort, das dem Schüler sein bisheriger Unterrichtsgang noch in keinem Lehrgegenstand vorgeführt hatte, begegnet ihm in einer guten Vokabelnsammlung.

Insbesondere bildend kann die das Memorieren der Phraseologie, der Gallicismen und Anglicismen vorbereitende Besprechung derselben sein. Hier gilt es vor allem die den fremdsprachlichen Redewendungen zu Grunde liegenden Vorstellungen aufzusuchen. „Man hat ihn mit einer Kleinigkeit abgefunden" heißt französisch: „Il a dû se contenter d'une bagatelle". Der Franzose denkt also hier: „Er hat sich mit einer Kleinigkeit begnügen müssen". „Das machen Sie anderen weis" heißt französisch: „A d'autres". Was ist hier zu ergänzen? „Die

Rechnung geht auf" heißt französisch: „Il n'y a pas de fraction". Warum? „Dieses Papier schlägt durch" heißt französisch: „Ce papier boit". Wie denkt sich der Franzose die Sache? „Übung macht den Meister" heißt französisch: „A force de forger on devient forgeron". Wie heißt dies wörtlich? „Ein Sperling in der Hand ist besser als zwei auf dem Dach" heißt auf französisch: „Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras". Wie heißt hier „tiens"? Wenn der Engländer den Satz „Er hat Fersengeld gegeben" mit „He has shown a clean pear of heels"; den Satz „Er wird mit seinem Gegner fertig werden" mit „He is a match for his adversary"; den Satz „Er macht uns viel zu schaffen" mit „He gives us a great deal of trouble" wiedergiebt: wie lauten dann die englischen Sätze in deutscher Sprache wörtlich?

Auch das Überhören wird der echte Schulmann belehrend, anregend und unterhaltend zugleich machen. Die Vokabeln sind möglichst sofort in Sätzen zu verwenden; der Lehrer wird möglichst in der fremden Sprache fragen, und der Schüler das memorierte Wort dem vom Lehrer an ihn gerichteten Fragesatz einfügen. Bilden die memorierten Worte zusammen eine Vorstellungsreihe, so wird der Lehrer den Schüler zu selbständigem Hersagen derselben veranlassen, so daß letzterer beispielsweise die einzelnen Teile und Gegenstände eines Zimmers, eines Schiffes, die Körperteile, die Berufsarten, die reißenden Tiere, die Raubvögel selbständig aufzählt. Statt des Lehrers kann auch der Schüler in fremder Sprache fragen; ein anderer Schüler oder der Lehrer antwortet ihm in eben derselben. So wird die deutsche Sprache als Vermittlerin zwischen dem im Geist des Schülers auftauchenden Begriff oder Urteil und dem entsprechenden fremdsprachlichen Wort oder Satz, indem jene beiden zuerst in deutscher Sprache erfaßt und aus dieser erst in die fremde Sprache übersetzt werden, allmählich entbehrlich, bis zuletzt schon das Denken sich in der fremden Sprache vollzieht.

Da das Überhören in der Art, wie es hier verlangt wird, ein anregender und bildender fremdsprachlicher Verkehr des Lehrers mit den Schülern ist, so kann es auch ohne jede Übereilung in sachgemäßer Ruhe vor sich gehen. Die Zeit, welche es für sich beansprucht, ist auch noch

in anderer Beziehung keineswegs zu beklagen. Weil nämlich das Sammeln eines Wortschatzes, auch die Übung in reiner Aussprache und in der Orthographie, welche in demselben beschlossen ist, sowohl der Grammatik als der Lektüre, welche beide ja gerade mit neuen Wörtern und Sätzen arbeiten müssen, zu gute kommen, ihnen sogar aufs wirksamste vorarbeiten, so wird die scheinbar verlorene Zeit selbst hier mehr als reichlich wieder ersetzt.

Bernhard Schmitz giebt in seiner „Anleitung für Schulen zu den ersten Sprechübungen in der französischen und englischen Sprache" die zu erlernenden Vokabeln sofort in Sätzen, was sich von der Einrichtung des Plötzschen „Vocabulaire systématique", in welchem, wo es nützlich erscheint, zwischen den Wörtern Sätze eingestreut sind, auch in den Anmerkungen sich derselben eine große Zahl findet, weniger unterscheidet, als es zunächst den Anschein hat. Die methodologische Einleitung, die B. Schmitz zu seinem Büchlein giebt, ist eine wertvolle Ergänzung der Vorrede von Plötz zu seinem „Vocabulaire systématique", auf die wir unsere Leser bereits aufmerksam gemacht haben.

Was die Verteilung dieser Memorierstoffe auf die einzelnen Klassen betrifft, so kann das Plötzsche „Petit Vocabulaire" für Anfänger mit seinen 64 Seiten in den beiden ersten Jahren des französischen Unterrichts mit Leichtigkeit gelernt werden. Das nicht ganz 300 Seiten enthaltende „Vocabulaire systématique", in welchem die in dem „Petit Vocabulaire" enthaltenen Wörter sämtlich wiederkehren, also nur repetiert zu werden brauchen, können unter wohl erwogenen Ausscheidungen die nächsten zwei Jahre mit derselben Leichtigkeit bewältigen. Das fünfte Jahr hätte dann, als den zweiten konzentrischen Kreis, die Repetition des eben besagten Pensums mit der Neuerlernung der 100 Seiten umfassenden Phraseologie, und das sechste Jahr, also das letzte in sechsklassigen höheren Lehranstalten, als den dritten konzentrischen Kreis die Repetition des Ganzen unter der oben schon angedeuteten Nachholung gewisser bisher noch nicht gelernter Wörter, auch sämtlicher nicht zu sehr ins Einzelne gehender Anmerkungen, endlich die 40 Seiten umfassenden Dialoge durchzunehmen. Für die entsprechende englische Memorierthätigkeit ist allerdings nicht dieselbe Zahl von Schul-

jahren vorhanden. Da aber die Erlernung der aus dem Deutschen stammenden Vokabeln an sich nicht schwer ist, und diejenige der aus dem Französischen stammenden durch die vorangegangene Beschäftigung mit den französischen Vocabulaires wesentlich erleichtert wird, so kann am Schluß des sechsjährigen Kursus jener Anstalten in der englischen Sprache derselbe Wortschatz gesammelt sein, wie in der französischen.

Mit beiden ausgerüstet, wird sich der die durchlaufene sechsklassige Anstalt verlassende Schüler später im geschäftlichen wie im geselligen Verkehr mit Franzosen und Engländern zu helfen wissen, ohne freilich fremdsprachlichen wissenschaftlichen Vorträgen überall folgen oder sich über höhere Lebensgebiete in korrekter fremdsprachlicher Rede mit Leichtigkeit ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit und Fertigkeit wenigstens annähernd zu erwerben, muß nunmehr das Ziel der fremdsprachlichen Konversationsübungen in den oberen Klassen acht- oder neunjähriger höherer Lehranstalten sein.

Es kann hier nur angedeutet werden, wie der gegenwärtige Verkehr der Kulturvölker, besonders der Deutschen, Franzosen und Engländer unter einander auch die höheren Stände derselben in immer nähere Berührung bringt, wie es für studierte und nichtstudierte deutsche Männer aus den sogenannten gebildeten Lebenskreisen, also für Mediziner, Naturforscher, Sprachgelehrte, Künstler, Techniker, Kaufleute, Fabrikanten u. s. w. von Tag zu Tage wünschenswerter, ja notwendiger wird, mit eigenen Augen und Ohren Kenntnis auch von dem zu nehmen, was auf ihrem fachlichen Arbeitsgebiet im Ausland geschieht. Wir weisen hier nochmals auf die bereits im I. Teil S. 99 erwähnte Unbeholfenheit deutscher Gelehrten im Gebrauch der französischen Sprache auf internationalen Versammlungen und auf die daraus entspringende Spärlichkeit ihres dortigen Erscheinens hin. Nur energische Konversationsübungen, denen der gesamte fremdsprachliche Unterricht die nötigen Grundlagen geschaffen hat und fortwährend schafft, können das bessern. Daß auch in Lehrerinnen-Seminarien die fremdsprachliche Konversation energisch geübt werden muß, folgt aus der Notwendigkeit, Lehrerinnen in Mädchenschulen in erster Linie mit der Erteilung des fremdsprachlichen Unterrichts zu betrauen, welchen,

wie die Methodik der fremden neueren Sprachen wohl deutlich genug zeigt, nur derjenige mit der vollkommenen Freiheit und Sicherheit zweifelloser Sach- und Fachkenntnis geben kann, welcher im mündlichen Gebrauch der fremden Sprachen durchaus gewandt und fertig ist. Auch in den oberen Klassen der achtjährigen höheren Mädchenschule müssen fremdsprachliche Konversations-Übungen in zweckentsprechender Weise stattfinden. Die hier ihre höhere Schulbildung suchenden Mädchen aus höheren Lebenskreisen treten später oft genug mit französischen oder englischen Familien in Verkehr; im Besitz dieser Sprachen kann man sich selbst mit Personen anderer Nationalitäten, mit Russen, Italienern u. s. w. eher als in der deutschen Sprache verständlich machen. Ferner wird jeder in französisch oder englisch redenden Ländern sich Aufhaltende von dem in Gotteshäusern, Parlamenten, Theatern Gehörten, überhaupt von allem, was sich den Augen und Ohren Interessantes darbietet, um so mehr Verständnis und deshalb wirkliche Bildungsausbeute empfangen, je mehr er redend und hörend in den betreffenden fremden Sprachen tüchtig ist.

Endlich wird gerade durch diese Fertigkeit im Sprechen und Verstehen der fremden Sprachen, kraft welcher der Redende und Hörende in denselben schließlich unmittelbar denkt, so daß ein Zwischeneintreten der deutschen Sprache nicht mehr nötig ist, ganz besonders das fertige Lesen fremdsprachlicher Schriften ermöglicht. Liest doch jeder Gebildete auch in seiner Muttersprache gerade deshalb alles flott weg, weil er hier nicht schülerhaft sich erst jede Wortform betrachten und jeden Satz in seine Bestandteile zerlegen muß, sondern weil das Lesen und das Denken eins geworden sind. Aus diesem Grund müssen also selbst diejenigen, welche als den letzten und höchsten Zweck aller Erlernung fremder Sprachen die Beschäftigung mit der fremdsprachlichen Lektüre aufstellen, energische Konversations-Übungen für nützlich halten.

Die hier besprochenen Konversationsübungen müssen sich auf dem Boden bestimmter Wissensstoffe aus allen Lerngebieten bewegen; sie müssen auch sämtlich zu Hause vorbereitet werden. Mag man den Schülern gewisse fremdsprachliche kürzere oder längere Schriftwerke aus der politischen, der

Kultur- und Kunstgeschichte, aus der Geographie, der Naturbeschreibung und der Naturlehre, selbstverständlich unter allen notwendigen Erleichterungen, zur häuslichen Durcharbeitung aufgeben; mag man ihnen das Hersagen bekannter Abschnitte, aus deutschen Büchern dieser Art, selbst zweckentsprechender deutscher Gedichte in französischer oder englischer Prosasprache auferlegen: immer wird die Vorbereitung dadurch wesentlich gefördert, daß ihnen nunmehr der nötige Wortschatz und die wichtigsten Redewendungen zur Verfügung stehen. Der Lehrer greift bei diesen fremdsprachlichen Vorträgen der Schüler berichtigend, ergänzend, vervollständigend, trennend, vereinigend, gruppierend ein, läßt die Schüler einander korrigieren, mit Gründen sich bekämpfen, läßt sie fragen, antworten, und alles dieses in fremder Sprache. Diese Konversationsübungen, zu den schon in dem Grammatik-, Lektüre- und litteraturgeschichtlichen Unterricht sich naturgemäß ergebenden hinzutretend und jede Woche in einer besonderen nur für sie bestimmten Unterrichtsstunde zwei oder drei Jahre verständig, lebendig und beharrlich getrieben, müssen für das Reden und das hörende Auffassen der beiden fremden neueren Sprachen eine Fertigkeit erzielen, die den oben bezeichneten Zwecken in schönster Weise gerecht wird, wenn mit denselben auch die Geschicklichkeit nicht erreicht werden kann, welche der gebildete Deutsche im Gebrauch seiner Muttersprache besitzen soll.

Was den Gebrauch sogenannter Gesprächbücher betrifft, so hat er allerdings das Bedenkliche, daß das Erlernen der einzelnen Sätze gedankenlos, ganz mechanisch getrieben werden kann. Trotzdem wird ein bedingungsloses Abweisen derselben von der Schwelle höherer Lehranstalten nicht ratsam sein. Es kommt auf die Beschaffenheit des betreffenden Buches selbst an und auf die Art, wie der Lehrer es behandelt und behandeln läßt. Ollendorfsche Gesprächbücher gehören offenbar nicht in die Schule, das sagt uns der erste Blick in eins derselben. Dagegen geht, wie wir bereits oben gesehen haben, Bernhard Schmitz in seiner Anleitung zu den ersten Sprechübungen in der Schule von Sätzen aus, und auch Plötz „Phraséologie“ führt uns selbstverständlich Sätze vor. Rothwell hat den ersten, größeren Teil seiner „Neuen englischen und deutschen Gespräche“ in methodischer Anordnung an Hauptregeln

der englischen Grammatik angelehnt, und in dem kleineren zweiten Teil giebt er durchaus zweckentsprechende, belehrende, inhaltlich zum Teil recht interessante, auch wohl heitere und witzige Dialoge über die wichtigsten Verhältnisse des praktischen Lebens. Es ist ganz zweifellos, auch durch Erfahrungen bestätigt, daß, wer das ihm gerade Fehlende und Dienliche aus diesem oder einem ähnlichen Buche verständig und mit energischem Fleiß sich zum geistigen Eigentum gemacht hat, sich in der Bekanntschaft mit der fremden Sprache überhaupt und in der Befähigung zum mündlichen Gebrauch derselben insbesondere nicht unbedeutend gefördert sehen wird.

6. Schriftliche Arbeiten.

Von schriftlichen Arbeiten ist schon S. 211 vorübergehend die Rede gewesen. Wir weisen auf das dort Gesagte zurück und fügen hier ergänzend das Nachfolgende hinzu.

Wie gegen die Grammatik als selbständigen Unterrichtszweig überhaupt, so erhebt sich in unserer Zeit auch gegen die in ihrem Dienst stehenden schriftlichen Arbeiten, insbesondere gegen die schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache vielfacher und hier und da sogar sehr eifriger Widerspruch. Auch die neusprachliche Sektion der in Gießen abgehaltenen 38. Philologenversammlung war einstimmig der Ansicht, daß die Beseitigung der letzteren zu erstreben sei. In Wirklichkeit haben die schriftlichen Übersetzungen aus der deutschen in die fremden Sprachen, die sogenannten Exerzitien, in der Art, wie sie bisher angefertigt wurden, auch mehr Schaden als Nutzen gebracht. Wir begegnen hier der unlieblichen Schwester der in ihrer Verderblichkeit bereits von uns an den Pranger gestellten „Präparation". Ohne daß die betreffenden Sätze in der Schule auch nur einmal mündlich übersetzt worden sind, wird von unverständigen Lehrern ihre schriftliche Umwandlung in die fremde Sprache den Schülern als häusliche Arbeit aufgegeben.

Daß die Anfertigung solcher schriftlichen Übersetzungen durchweg mit den größten Schwierigkeiten verbunden ist; daß die jeder Anleitung und Aufsicht entbehrende Anwendung der gegebenen Regeln auf bestimmte Fälle bei jedem Satz einen durchweg über den Verstand der meisten Schüler gehenden Denkprozeß zur Voraussetzung

hat; daß die letzteren auch früher durchgenommene und eingeübte Regeln immer wieder vergessen oder übersehen; daß sie die ihrem Gedächtnis entfallenen Vokabeln mühsam im Wörterbuch aufsuchen müssen, dabei aber oft ganz falsche wählen; daß die so zustande gebrachten „Exerzitien" von groben Fehlern meist wimmeln, solche mangelhafte Leistungen aber der Jugend alle Arbeitsfreudigkeit auf diesem Gebiet nehmen und ihr das Gefühl geistiger Ohnmacht statt des Wonnegefühls gesunden Wissens und Könnens geben; daß endlich diese kläglichen, ja verderblichen Resultate freudloser häuslicher Thätigkeit auch mit den schwersten Opfern an Zeit und Arbeitskraft der Schüler erkauft werden: das erscheint alles so sonnenklar, man hat es auch schon so oft erlebt, daß es gar nicht zu begreifen ist, wie dieser Auswuchs einer gedankenlosen Schulmeisterei immer noch in üppiger Blüte stehen kann, und eine derartige häusliche Exerzitienschreiberei zum pädagogischen Glaubensbekenntnis noch manches „wissenschaftlichen" Lehrers gehört.

Aber diese falsche und verderbliche Art, Exerzitien anfertigen zu lassen, kann doch nicht als Grund dienen, daß Exerzitien überhaupt nicht geschrieben und daß alle schriftlichen Übersetzungen aus der deutschen Sprache in die fremde kurzer Hand beseitigt werden sollen. Handelt es sich hier doch zunächst um die wesentlichsten Übungen in der Orthographie. Wie man den Menschen kaum mehr zu den Gebildeten wird rechnen dürfen, welcher seine Muttersprache nicht einmal richtig zu schreiben imstande ist, so muß auch die Kenntnis fremder Sprachen eine ganz ungenügende genannt werden, wenn ihr die Fertigkeit im Rechtschreiben fehlt; ja dieser Mangel wird gerade um so beschämender sein, je größer die Bekanntschaft mit der fremdsprachlichen Litteratur, die Fertigkeit, ihre Schöpfungen ins Deutsche zu übertragen, endlich die Konversationstüchtigkeit ist. Unterhält man sich doch auch nicht bloß mündlich mit anders redenden Menschen. Gebildete deutsche Männer und Frauen wollen sich doch nicht der Gefahr aussetzen, in ihrer freund- und bekanntschaftlichen Korrespondenz grober orthographischer Schnitzer geziehen zu werden; noch weniger tragen wohl deutsche Gelehrte Verlangen, in ihrem wissenschaftlichen Verkehr mit Engländern oder Franzosen sich an den

Grundregeln der fremdsprachlichen Wort- und Satzlehre zu verkündigen.

Richtig schreiben aber lernt man in erster Linie durch Schreiben, wie man's in jeder Kunst nur durch Übung zur Fertigkeit bringt. Das rechtzeitige Buchstabieren in den Unterrichtsstunden ist freilich zunächst nötig, giebt insonderheit dem Lehrer immer von neuem Gelegenheit und Anlaß, nach den Gründen zu fragen und die Orthographie der Willkür, der Gedankenlosigkeit, dem Zufall zu entreißen. Aber zur Sicherheit in der richtigen Schreibung einzelner Wörter in Stamm und Biegung gehört, wie in der Muttersprache, die Vertrautheit mit den Wortbildern, und diese kann nur durch wiederholtes eigenhändiges Zeichnen derselben vollkommen gewonnen werden. Daß diese durch schriftliche Übungen erzielte Vertrautheit mit den einzelnen Wortbildern auch zum schnelleren Verständnis der Lektüre wesentlich mitwirkt, dient jenen zu weiterer Empfehlung. Also ohne schriftliche fremdsprachliche Arbeiten geht es nicht; auch müssen sie vom Schüler zu Hause angefertigt werden, denn in den Unterrichtsstunden sind, wie wir gesehen haben, andere wichtige Dinge zu betreiben. Nur um das Wie? kann es sich handeln.

Wird nun der Grammatikunterricht in der Weise betrieben, wie wir dieses oben eingehend dargestellt haben; werden auch, wie wir dort gefordert haben, die in der Schule unter Aufsicht des Lehrers in die fremde Sprache verwandelten deutschen Übungssätze zum vollkommenen Gedächtniseigentum der Schüler gemacht; werden endlich die einzelnen Worte während des Übersetzens oder am Schluß jedes Satzes, wo es nötig erscheint, laut buchstabiert: dann können die Schüler die Übersetzungsstücke zu Hause nicht bloß verhältnismäßig schnell auf das Papier werfen, sondern die ganze Klasse, die wenigen stereotypen Unbrauchbaren abgerechnet, wird sie auch annähernd orthographisch richtig zu schreiben imstande sein.

Das hergebrachte verfehlte, erfolglose, schädliche Exerzitienwesen entsteht zunächst aus dem falschen Streben, zwei verschiedenen, wenn auch verwandten Zwecken zugleich gerecht zu werden. An den von den Schülern zu Hause selbständig anzufertigenden schriftlichen Exerzitien sollen nämlich, so verlangt man, diese 1. gram-

matische Regeln auf gewisse Fälle anwenden lernen und 2. sich zugleich in der Orthographie der einzelnen Wörter üben. Wir haben aber S. 208 nachgewiesen, daß das erstere nur unter Aufsicht des Lehrers im Schulunterricht stattfinden darf, daß es auf diese Weise verhältnismäßig schnell geschehen kann und daß es die Schüler zweifellos fördert, während die letzteren, zu Hause sich selbst überlassen, leicht fehlgreifen oder gar nichts zustande bringen und ihre gute Zeit auf diese Weise zum großen Teil fruchtlos verschleudern. Wir kommen hier wieder auf die Notwendigkeit zurück, der häuslichen Thätigkeit der Schüler überhaupt nur das aufzuerlegen, was sie leicht und sicher ausführen kann — die große Zahl der Lehrgegenstände bringt dessen übergenug zusammen —, aber das, was die Schüler in selbständiger häuslicher Arbeit entweder gar nicht, oder nur mit großer Schwierigkeit, oder nur ausnahmsweise bewältigen können, vom Schulunterricht zu fordern.

Was nun das zweite, die Übungen in der fremdsprachlichen Orthographie, betrifft, so sind dieselben, wenn der Schüler hier Fehler auf Fehler häuft, nicht bloß völlig nutzlos, sondern geradezu schädlich, verderblich. Es verhält sich in dieser Beziehung mit dem fremdsprachlichen Unterricht gerade wie mit dem deutschen. Diktiert man in dem letzteren den Schülern unbekannte Wörter, die man sie vorher auch nicht einmal buchstabieren ließ, so veranlaßt man sie zum unrichtigen Niederschreiben derselben, stellt ihnen falsche Wortbilder vor die Augen, und selbst die nachfolgende Korrektur wird die von dem falschen Schreiben der Wörter und von dem Anschauen der falsch geschriebenen empfangenen Gedächtniseindrücke nicht immer verwischen können. Ein zweckentsprechender deutscher Rechtschreibe-Unterricht beugt diesem Übel dadurch vor, daß er die Schüler entweder aus gedruckten Büchern abschreiben, oder wohl erklärte und richtig buchstabierte Wörter niederschreiben, oder endlich wohl durchgearbeitete und memorierte Stoffe aus dem Kopfe niederschreiben läßt. Hier hat der Schüler im ersten Fall die richtigen Wortbilder vor Augen, in den beiden letzteren die Regel noch in der Erinnerung, und die richtigen Wortbilder werden nun durch das Schreiben und durch das Anschauen der geschriebenen dem Gedächtnis noch schärfer eingeprägt.

Geradeso steht es mit dem fremdsprachlichen Orthographie-

Unterricht. Und so stellen wir an die höheren Lehranstalten die Forderung, die sämtlichen Übungsstücke im grammatischen Schulunterricht gründlich durchzunehmen, sie zu Hause gründlich nacharbeiten, in der Klasse endlich fließend hersagen zu lassen und sie dann erst zum häuslichen Niederschreiben aufzugeben. An diesen nunmehr wohl angefertigten, vom Lehrer sodann sorgfältig korrigierten und von den Schülern gewissenhaft berichtigten sogenannten Exerzitien können sich die letzteren künftig auch Rat holen, wenn sie bei den mündlichen Repetitionen der Übungsstücke desselben bedürfen, oder Sicherheit suchen, wenn sie schwanken.

Mit diesen schriftlichen Exerzitien kann aber auf sechsjährigen höheren Lehranstalten das häusliche fremdsprachliche Schreiben im allgemeinen sich auch begnügen; nur auf den untersten Stufen mag, wenn ein neues Übungsstück noch nicht zur häuslichen Niederschrift vorbereitet werden konnte, statt dessen das Abschreiben gelesener und wohl besprochener, womöglich sogar bereits gelernter Vokabeln oder wohl durchgearbeiteter fremdsprachlicher Musterstücke aufgegeben werden. Selbst mit Diktaten, die, wenn sie bekannte Wörter bringen, immerhin nützlich sein mögen, übe man weise Sparsamkeit, da sie einerseits eine Unterbrechung oder Verkürzung der eigentlichen Unterrichtsthätigkeit des Lehrers mit sich führen, andererseits die Zeit, welche für schriftliche fremdsprachliche Übungen überhaupt vorhanden ist, von den eben besprochenen häuslichen Exerzitien, auf welche nicht verzichtet werden kann, genügend in Anspruch genommen wird. Freie fremdsprachliche Aufsätze gehören zu den Hauptüberbürdern; der Lern- und Bildungsertrag derselben steht nicht einmal annähernd im Verhältnis zur aufgewandten Zeit und Mühe. Hier trifft das bei Besprechung des deutschen Aufsatzes Gesagte in gesteigertem Maße zu. Über Extemporalien haben wir uns bereits auf S. 212 des Näheren ausgesprochen.

Auch in den oberen Klassen acht- oder neunjähriger höherer Lehranstalten darf das sogenannte Exerzitium nicht ganz verschwinden. Die fremdsprachliche Grammatik muß zwar von den auf diese Unterrichtsstufe übertretenden Schülern ganz durchgenommen worden sein; aber es wäre doch eine wunder-

liche Selbsttäuschung des Fachlehrers, wenn er annehmen wollte, sie sei den Schülern nunmehr so in Fleisch und Blut übergegangen, daß man sich von derselben dauernd verabschieden könnte. Wir haben vielmehr oben fordern müssen, daß dem Grammatikunterricht auch auf den oberen Klassenstufen besagter Anstalten womöglich immer noch eine wöchentliche Lehrstunde anberaumt wird, und daß, wo dieses aus Mangel an fremdsprachlichen Lehrstunden nicht angeht, wie im Gymnasium, doch von Zeit zu Zeit, aber in durchaus regelmäßiger Wiederkehr, in irgend einer fremdsprachlichen Lehrstunde größere Repetitionen angestellt werden. Auch möchte es wohl rätlich sein, im Schulunterricht die sogenannten B=Übersetzungsstücke gewisser Grammatiken in der Weise rasch durchzunehmen, daß sie als häusliche schriftliche Exerzitien aufgegeben und von den Schülern mit größerer Selbständigkeit, als früher zulässig war, übersetzt würden.

Zu schriftlichen Arbeiten eignet sich auf diesen Klassenstufen ferner das in den Lektüre-, Litteratur- und Konversationsstunden Durchgenommene, also Inhaltsangaben von Lesestücken, prosaische Wiedergabe kleinerer dichterischer Erzählungen, Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten, geographische oder naturwissenschaftliche Beschreibungen, Reiseerlebnisse, Festberichte &c. Diese letztere Art von schriftlichen Arbeiten hat auf der hier vorausgesetzten Stufe des fremdsprachlichen Wissens und Könnens vor den sogenannten Exerzitien den Vorzug, daß sie Zusammenhängendes liefern, größere Abwechselung in den Konstruktionen, reicheren Gebrauch der Konjunktionen, insbesondere mehr Anknüpfungen von Hauptsätzen unter einander geben, vor allem aber die deutsche Sprache als Mittelglied zwischen den Gedanken des Schülers und deren fremdsprachlicher Darstellung ganz wegfallen lassen und zum direkten Denken und Schreiben in der fremden Sprache Gelegenheit und Übung darbieten. Den sogenannten freien Aufsatz verwerfen wir auch auf dieser Stufe des fremdsprachlichen Unterrichts.

Eine besondere Aufmerksamkeit muß den französischen und den englischen Homonymen geschenkt werden. In jener Sprache finden wir z. B. auteur und hauteur, guerre und guère, pain, pin, peins und peint; in dieser meat und meet, hour und our, hear und here, raise, rays und raze. Karl Plötz hat in seinem

Vocabulaire systématique die wichtigsten französischen, Gustav Plötz in seinem English Vocabulary die wichtigsten englischen Homonymen zusammengestellt. Der Lehrer muß bei jeder sich darbietenden Gelegenheit auf die verschiedene Schreibung der betreffenden Worte, soweit sie dem Wortschatz der Schüler angehören, aufmerksam machen. Eine rechtzeitige Durchnahme der oben besagten Zusammenstellungen ist im Interesse der Orthographie dringend anzuraten.

Aber auch auf die verschiedene Schreibung mancher Wörter, welche sich in den beiden fremden Sprachen zugleich vorfinden, ist rechtzeitig aufmerksam zu machen. Feind heißt im Französischen ennemi, im Englischen enemy; Arznei im Französischen médecine, im Englischen medicine; so lettre und letter, solide und solid, sépulcre und sepulchre, charme und charm. Wo der Schüler mit einem solchen Wort in beiden Sprachen bekannt geworden ist, muß, sobald es in irgend einem Unterrichtszweig der einen Sprache auftritt, sofort auf dasselbe Wort in der anderen Sprache hingewiesen und die Orthographie desselben in beiden Sprachen wohl unterschieden werden.

7. Synonymik und Etymologie.

Wenn wir diese beiden Zweige der Sprachlehre, welche in nächster Verbindung mit der Grammatik und mit der Lektüre stehen, nicht sofort nach diesen behandelt haben, sondern ihnen erst am Schlusse der Methodik der neueren fremden Sprachen eine kurze Besprechung zu teil werden lassen, so hat das darin seinen Grund, daß wir sie als selbständige Unterrichtsgebiete nicht anzuerkennen vermögen, wenn sich der fremdsprachliche Unterricht auch vielfach mit der Wortvergleichung und mit der Wortableitung beschäftigen muß.

Synonymik nennt man nämlich die Lehre von den sinnverwandten Wörtern, Etymologie die von der Herleitung der Wörter. Letztere steht insofern öfters im Dienste der ersteren, als man den wahren Sinn manches Wortes nur so findet, daß man auf die Entstehung, auf den Ursprung desselben seine Aufmerksamkeit richtet. In dieser Beziehung hat sie, obgleich an sich ein Zweig des gelehrten Sprachstudiums, doch auch für die Schule ihre Bedeutung, die natürlich in dem Maße wächst, als der Schüler im Fortgang des Unterrichts immer mehr imstande

ist, der Wortentstehung nachzuforschen, und als bei seinen sich stets erweiternden und vertiefenden Sprachkenntnissen dergleichen Untersuchungen zur Notwendigkeit werden.

Über das Alter der Synonymik und wie weit die Sprachgelehrten der verschiedenen Kulturvölker in diesem interessanten und hochwichtigen Teil des Sprachstudiums bereits thätig gewesen sind, auch wie die Synonymik sich von verwandten Gebieten unterscheidet, darüber hat Bernhard Schmitz in der Einleitung zu seiner „Französischen Synonymik“ das Nötigste mitgeteilt.

Nun müssen gewisse sinnverwandte Wörter schon sehr frühe im fremdsprachlichen Unterricht unterschieden werden. So die französischen an und année, âgé und vieux, laisser und faire, entendre und écouter, en und dans; so die englischen great und large und tall, difficult und heavy, to divide und to separate, town und city ꝛc. Die Zahl der französischen und englischen Synonymen, die im Verlauf des Unterrichts bis in die oberen Klassen acht- oder neunjähriger höherer Lehranstalten hinein in der Lektüre, in der Grammatik und in der Konversation eine genaue Unterscheidung fordern, wächst in die Hunderte. Unter denselben befindet sich eine nicht geringe Zahl oft wiederkehrender Worte, deren falscher Gebrauch den Sinn entstellt, oder die Rede unverständlich, wenn nicht gar lächerlich macht.

Zu diesen gehören die französischen Synonymen demeurer, habiter, loger; animal, bête; suite, conséquence; suivre, succéder répliquer, repartir; paraître, apparaître; diviser, partager; opprimer, supprimer; ville, cité; plus, davantage; terre, pays; faute, défaut; habit, robe; gros, épais; poursuivre, persécuter; mot, parole; chair, viande; poil, cheveu; vieux, ancien, antique; jour, journée; poison, venin; aîné, plus âgé; mur, muraille; die englischen easy, light; old, ancient, antique; history, story; receipt, reception; to bind, to tie; always, ever; fair, pretty; human, humane; among, between; healthy, wholesome; town, city; little, small; nation, people; herd, flock; stranger, foreigner; land, country; to follow, to succeed; to bear, to wear; journey, voyage; to explain, to declare; shade, shadow; to take, to bring.

Wir besitzen recht brauchbare Sammlungen von Synonymen, u. a. für die französische Sprache die von Bernhard

Schmitz und die von Karl Meurer, für die englische Sprache die von dem letzteren und die von Klemens Klöpper. Die beiden französischen bringen zugleich die Herleitung der betreffenden Wörter aus der lateinischen Sprache, die englische von Klöpper außerdem noch die entsprechenden französischen Wörter.

Daß die Schüler der oberen Klassen acht- oder neunjähriger Lehranstalten — und nur von diesen kann in dieser Frage die Rede sein — sich für jede der beiden neueren fremden Sprachen eine derartige Sammlung anschaffen und in bestimmten Lektionen sich einprägen, kann ebensowenig gefordert werden, wie es andererseits zu mißbilligen oder gar zu untersagen ist, wenn begabte und an dergleichen sprachlichen Beobachtungen Gefallen findende Schüler dieses aus eigenem Antrieb thun. Die eben genannten und die übrigen gleich wichtigen und eben so oft wiederkehrenden Synonymen müssen sämtliche Schüler der oberen Klassen selbst sechsjähriger höherer Lehranstalten wohl unterscheiden und richtig anwenden lernen. Die Bekanntschaft mit denselben steht an Wert und Bedeutung den grammatischen und lexikalischen Kenntnissen nicht nach. Sie muß aber in den Grammatik-, Lektüre- und Konversationsstunden gemacht werden, und das kann nicht bloß ohne Mühe und größeren Zeitaufwand geschehen, sondern wird, wenn der Lehrer der rechte Mann ist, den Unterricht in der angenehmsten Weise beleben und ergänzen. Auch die selteneren oder weniger wichtigen Synonymen hat, wo der Lektüre-Unterricht dazu auffordert, oder in den Grammatik- und Konversationsstunden die richtige Wahl unter denselben getroffen werden muß, der Lehrer mit seinen Schülern zweckgemäß zu besprechen. Aber nur befähigtere Schüler, welche ein Lehrbuch der Synonymik besitzen, wird er zu weiterer Beschäftigung mit denselben auffordern. Die Kunst, mit welcher jeder gewissenhafte und zugleich sach- und fachkundige Lehrer die ganze Klasse in Spannung hält und gleichzeitig auch den besonderen Gaben der beanlagteren Schüler gerecht wird, so daß jeder möglichst gerade so viel aus seiner Unterrichtsanstalt mit sich ins Leben nimmt, als er nach seinen Fähigkeiten erringen kann, muß auch hier ihre Bethätigung finden.

IV.

Lateinische und griechische Sprache.

Wir haben im ersten Teil dieser Pädagogik bereits die Frage eingehend behandelt, welche Bedeutung die alten und die neueren fremden Sprachen in unserem gesamten Kulturleben haben, und welche Stellung ihnen demzufolge auf den einzelnen höheren Lehranstalten gebührt. Wir haben gefunden, daß in unserer Zeit jeder gebildete Mensch wenigstens einigermaßen mit der französischen und englischen Sprache bekannt sein muß, daß dagegen nur die sogenannten studierten Berufsarten der Kenntnis der alten Sprachen bedürfen. Wir haben ferner gefunden, daß die Erlernung der lateinischen Sprache für den größten Teil unserer Schüler mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden, daß es ganz besonders ein Mißgriff ist, dieselbe auf höheren Lehranstalten zur grundlegenden fremden Sprache zu machen, daß ihrer Betreibung hier die der neueren fremden Sprachen unter allen Umständen vorangehen muß. Wir haben auch die Gründe geprüft, die für und wider das Verbleiben der alten Sprachen auf Gymnasien geltend gemacht werden, und haben uns für dasselbe erklärt, vorausgesetzt, daß auch auf diesen Anstalten zunächst die französische und englische Sprache ihre angemessene Pflege finden. Wir haben demzufolge den Anfang des lateinischen Unterrichts auf das vierte und den des griechischen auf das sechste Unterrichtsjahr gelegt. Wir haben weiter der Überzeugung Ausdruck gegeben, daß, wenn der Unterricht in den alten Sprachen eine sachgemäße Umgestaltung erfährt, der wirkliche geistige Ertrag desselben sogar in dieser bedeutend beschränkten Zeit ein weit befriedigenderer sein wird, als er sich bei der gegenwärtigen Methode selbst nach den Urteilen der sachkundigsten Kritiker, der Gymnasial-

direktoren-Konferenzen, herausstellt. Wir haben endlich gesehen, daß diese Reform 1. von der Thatsache ausgehen muß, daß wir es hier mit toten Sprachen zu thun haben, die nicht mehr gesprochen und nicht mehr geschrieben werden, 2. von dem Zugeständnis, daß ein großer Teil des Bildungsgehaltes, den man bisher durchweg nur den alten Sprachen zugestand, sich auch in den neueren, und zwar hier in um so viel reicherem Maße und in gerade für die Gegenwart um so brauchbarerer Beschaffenheit darbietet, als das neuere Kulturleben das alte in dem Wert und der Menge der für unsere Zeit und unser Geschlecht wichtigen materiellen und geistigen Erzeugnisse gewaltig übertrifft. Indem wir nun von der lateinischen und griechischen Konversation absehen, bleiben uns als einzelne Unterrichtszweige dieselben übrig, welche wir auch in der Methodik der neueren fremden Sprachen behandelt haben, nämlich 1. die Aussprache, 2. die Grammatik, 3. die Lektüre, 4. die Litteraturgeschichte, 5. die schriftlichen Arbeiten, 6. die Synonymik und die Etymologie.

Da die beiden klassischen Sprachen im ganzen dieselbe schulmäßige Behandlung erfahren müssen, so fassen wir sie hier, wie früher die französische und englische, zur Vermeidung von Wiederholungen zusammen und betrachten die einzelnen nur da für sich, wo hierfür besondere Gründe vorliegen.

1. Die Aussprache.

Wir haben in dem Kapitel von der Aussprache der neueren fremden Sprachen auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß dieselbe eine möglichst richtige sei, weil ein unrichtig gesprochenes Französisch oder Englisch entweder mißverstanden oder gar nicht verstanden werden, den Sprecher unter Umständen sogar lächerlich machen könne. Die falsche Aussprache lateinischer und griechischer Laute und Worte ist für den einzelnen nicht gerade von denselben schlimmen Folgen begleitet, da sie 1. durchweg nur gelesen werden, in den Schulen aber der Lehrer und die Mitschüler das Buch in der Hand halten und, wo der gerade Lesende Falsches spricht, Richtiges wenigstens mit den Augen sehen, und 2. die Aussprache der alten Sprachen im Unterricht leider durchweg nicht nur als Nebensache angesehen, sondern vielfach sogar falsch gelehrt wird,

weil unsere meisten Philologen sie selbst ganz fehlerhaft aussprechen. Es ist zweifellos, daß die Klänge, in welchen auf unseren höheren Unterrichtsanstalten die lateinische Sprache ertönt, einen Cicero und einen Julius Cäsar sehr befremden, daß diese beiden Hauptvertreter mustergiltiger Latinität in denselben ihre Sprache teilweise nicht wiedererkennen würden. Nicht viel besser steht es mit den Klängen unseres Gymnasialgriechischen.

Zunächst werden in unseren Lehranstalten vielfach die schwersten Verstöße gegen die Quantität der Vokale gestattet, wenn nicht gar gelehrt. So läßt man u. a. die lang zu sprechenden lateinischen Pluralendungen ās, ōs, ēs, īs und ūs, letztere auch als gen. sing. fehlerhafterweise durchweg kurz sprechen, wie ăs, ŏs, ĕs, ĭs, ŭs; desgleichen die Endungen in Formen wie amās, amēs, monēs, moneās, legās, audīs, amabās, amārēs, amaverās, amavissēs ꝛc. Wer es fühlt, wie viel schöner diese Endungen mit ihren gedehnten Vokalen klingen als in der falschen Verkürzung, und zugleich bedenkt, wie häufig diese Silben, eben weil sie Endungen sind, vorkommen, der wird zugeben, daß diese fehlerhafte Aussprache dem Wohlklang der lateinischen Sprache den schwersten Abbruch thut.

Aber nicht bloß in den Endungen kommen Aussprachefehler gegen die Quantität der Vokale vor, sondern auch in den Stämmen. Hier macht sich nun mehr die Neigung geltend, das Kurze lang zu sprechen. So pāter statt păter, tūmulus statt tŭmulus, sālus statt sălus, ōleum statt ŏleum, bōnus statt bŏnus, mēlior statt mĕlior, rūber statt rŭber, bēne statt bĕne, pārum statt părum, ūtinam statt ŭtinam; so insbesondere bei den Verben: cūbo, dōmo, sōno, tōno, hābeo, nōceo, vāleo, cāno statt cŭbo, dŏmo, sŏno, tŏno, hăbeo, nŏceo, văleo, căno ꝛc. Die falsche Aussprache der einfachen Verba hat die der Composita zur natürlichen Folge. Es ist nicht bekannt geworden, daß die Verderber der lateinischen Aussprache durch diese willkürliche Verlängerung so mancher kurzen Stammvokale die durch die eben angegebene Verkürzung langer Endungsvokale veranlaßte Schädigung des Wohlklanges der lateinischen Sprache wieder hätten gut machen wollen. Jedenfalls haben wir nun zu der ersten weitgehenden willkürlichen

Umgestaltung der Aussprache lateinischer Wörter eine zweite ebenso willkürliche und weitgehende.

Diese beiden Fälschungen der Aussprache des Lateinischen sind aber auch dem Unterricht hinderlich und schädlich, da sie eine bedeutende Erschwerung der Lektüre der lateinischen Dichter in sich tragen. Kommt nämlich die Zeit, wo mit Ovid begonnen wird, dann müssen die Schüler zunächst den lateinischen Hexameter lesen lernen, und hierfür ist die erste Voraussetzung die Kenntnis der langen und kurzen Silben. Wo soll der Schüler aber diese Kenntnis empfangen haben, da er sich jahrelang gewöhnt hat, stets wiederkehrende lange Endungen kurz und Hunderte von kurzen Stammsilben lang zu sprechen. Soll in das Lesen lateinischer Verse Sicherheit kommen, dann muß er seine gewohnte lateinische Aussprache jetzt völlig umlernen, und das ist viel schwerer, als wenn er die Worte (Stämme und Endungen) von Anfang an richtig zu sprechen gelernt hätte.

Zu diesen offenbar der Nachlässigkeit und der Gleichgültigkeit gegen den Ton und Klang der lateinischen Sprache entstammenden Aussprachefehlern kommen aber auch noch ganz falsche Ausspracheregeln. Unsere Lateinlehrer teilen ihrer jungen Schar in aller Ernsthaftigkeit mit, daß in der lateinischen Sprache das c vor e, i, y, ae und oe wie z klingt, üben diese Regel und nach ihr die Aussprache der betreffenden Wörter auch mit derselben Ernsthaftigkeit ein. Diese Ausspracheregel ist aber durchaus irrig; das c wird in der lateinischen Sprache stets wie k und nie wie z ausgesprochen. Die lateinische Sprache an sich kennt, wie die französische und englische Sprache, den z-Klang gar nicht; nur in den griechischen Worten mit z, die sie sich angeeignet hat, läßt sie denselben zu.

Und nun bedenke man, in wie unzähligen Fällen das c vor einem der eben genannten Vokale resp. Doppelvokale steht, wo dann statt des k-Klanges das unmusikalische z ertönt! So haben wir auch hier wiederum eine zweifellose Schädigung des Wohlklanges der lateinischen Sprache.

Eine solche verursacht auch die falsche Regel, daß die Silbe ti vor Vokalen wie zi gesprochen wird.

Diese falschen Ausspracheregeln wirken natürlich willkürlich verändernd auch auf den Klang einer großen Anzahl lateinischer Eigennamen, und so stehen wir vor der höchst seltsamen Thatsache, daß die Namen der beiden Männer, welche die Lehrer der alten Sprachen als hohe Vorbilder edler Latinität verehren und auch ihren Schülern als solche preisen, Cicero und Cäsar, in einer Weise von ihnen ausgesprochen werden, daß diese sie kaum wieder erkennen, ja daß sie ihnen absolut lächerlich erklingen würden. Man denke sich die Wirkung, wenn vor deutschen Ohren plötzlich die Worte „können, Kummer, Kammer, Kamerad, König, Kant, Körner, Klopstock, Kinkel“ wie „zönnen, Zummer, Zammer, Zamerad, Zönig, Zant, Zörner, Zlopstock, Zinzel“ erklängen!

Diese falsche Aussprache des c hat auch eine schwere Klangfälschung mancher griechischen Eigennamen aus der Sage, Geschichte und Geographie dieses Volks in der lateinischen Aussprache zur Folge, die aus dieser Sprache leider in die deutsche mit hinüber genommen worden ist. Da nämlich das griechische k in der lateinischen Sprache mit c gegeben wurde, dieses aber vor e, i, y, ae und oe irrtümlicherweise von uns wie z gesprochen wird, unser Geschichtsunterricht endlich sämtliche Eigennamen des Altertums in ihrer lateinischen Umbildung aufgenommen hat, so hören und sprechen wir Zerberus, Zentaur, Zyklop, Zirze, Zimon, Alzibiades, Nizias, Zythera, Zyprus, Mazedonien, statt des ursprünglichen Kerberos, Kentauros, Kirke, Kimon, Kythera, Kypros ꝛc. Wie weit ist es noch von dieser Namensfälschung bis zur Geschichtsfälschung?

Wir übergehen die weniger bedeutenden und weniger allgemeinen Aussprachefehler, um uns sofort der Frage zuzuwenden, wie das reorganisierte Gymnasium sich dem hier beschriebenen Mißstand gegenüber zu verhalten hat. Es wäre ein unglückliches Unternehmen, die richtige Aussprache denjenigen Schülern, welchen die falsche bereits in Fleisch und Blut übergegangen ist, nachträglich noch einprägen zu wollen. Wer von diesen Schülern die Reform noch mitmachen kann und will, dem darf es freilich nicht verwehrt werden; aber der Regel nach kann der verbesserte Aussprache-Unterricht nur mit den die lateinische Sprache neu erlernenden Schülern

seinen Anfang nehmen. Vor allem ist den Lehrern die, soweit dieses sich heute noch bestimmen läßt, zweifellos richtige Aussprache, selbst vor den in der falschen bisher unterrichteten Schülern, sofort zur Pflicht zu machen. Wollen sie die lateinische Sprache, wie sich dies gebührt, als eins der herrlichsten Idiome, in welchen der Menschengeist sein Denken, Fühlen und Wollen zum Ausdruck gebracht hat, anerkennen und hochhalten, dann müssen sie ihr auch den Klang lassen, mit welchem wir sie von den alten Römern als ein kostbares Vermächtnis empfangen haben.

Selbst bei den in einer toten Sprache uns vorliegenden Lesestoffen läßt sich der Inhalt von dem Ton, in welchem er dem Gehör und durch dieses der Seele vermittelt wird, nicht trennen. Zum Genuß einer altsprachlichen Rede gehört es doch wesentlich mit, daß man sich bei ihrem Studium in die Verhältnisse und Umstände versetzt, unter welchen sie gehalten wurde. Wer sich mit seinem ganzen inneren Menschen in eine der gewaltigen oratorischen Thaten Ciceros versenkt, der befindet sich doch gleichsam in der Nähe des Mannes, im Gerichtshof oder im Senat; er schaut im Geist, wie derselbe seine gewaltigen Geschosse auf einen Verres, einen Catilina schleudert; er sieht die Wirkung seiner Worte auf die Bösewichter, auf die Versammlung. Wie ernüchternd, ja bitter enttäuschend muß es aber plötzlich über ihn kommen, wenn er sich besinnt, daß all das im Geist Gehörte in Wirklichkeit vielfach ganz anders klang. Ja er muß sich zu seiner Beschämung vorwerfen, daß er bei allen Studien der Schriften des großen Redners und Staatsmanns der Aussprache der Worte, in welche dieser als in verwandte Formen seine Gedanken goß, bisher gar keine Beachtung geschenkt, daß er auf diesem wichtigen Gebiet mit dem großen Haufen Fehler auf Fehler gehäuft hat und immer wieder häuft. Ähnliches muß ihm widerfahren, wenn er sich im Geist in einen Kreis gebildeter Römer versetzt, in welchem man dem Vortrag Lebensweisheit und Humor sprudelnder Horatischer Oden, oder dem weichen Wellenschlag des Ovidischen Hexameters, oder den schönen, oft sogar erschütternden Gesängen der Virgilischen Muse lauscht.

Wohl ist es bei allem Studium der von lateinischen Grammatikern der ersten Jahrhunderte nach Christo über die Aussprache

des Lateinischen uns hinterlassenen Mitteilungen nicht möglich, über dieselbe im einzelnen so Zuverlässiges festzustellen, wie wir dieses in den neueren Sprachen können; wir müßten sie zu diesem Zweck, wie die letzteren, vorher mit eigenen Ohren gehört und belauscht haben. Von feinen Sprachschattierungen, von eigentümlichen Sprachklängen, wie wir sie in der Aussprachelehre der neueren fremden Sprachen gefunden haben, kann also hier nicht die Rede sein. Es scheint beispielsweise die Aussprache der Doppelvokale eu, ae und oe nicht die bei uns übliche gewesen zu sein, obgleich wir sie nicht mit Sicherheit bezeichnen können; auch hat man aus der gleichzeitigen Schreibung von finitimus und finitumus, von existimo und existumo auf einen zwischen i und u liegenden uns unbekannten Klang geschlossen. Um so mehr sind wir aber verpflichtet, die Aussprache der Wörter, Silben und Laute da, wo sie zweifellos feststeht, auch mit aller Pietät gegen die schöne Sprache gewissenhaft, ja peinlich zu beobachten und vor allem grobe, klangentstellende Aussprachefehler, wo wir sie als solche kennen, zu vermeiden.

Nicht viel besser als mit der Aussprache des Lateinischen steht es mit der des Griechischen. Zwar werden hier Quantitätsfehler wenigstens in der Aussprache der Vokale e und o dadurch im allgemeinen verhütet, daß man sie nach ihrer Quantität mit ganz verschiedenen Buchstaben schreibt. Auch der Accent, der die richtige Betonung angiebt, läßt nicht selten auf die Länge oder Kürze gewisser Vokale, und zwar nicht bloß der betonten Silbe, schließen. Dennoch lassen sich Lehrer und Schüler auch in dieser Sprache manche Aussprachefehler zu Schulden kommen; viele sprechen beispielsweise das lange e wie das wenig wohlklingende äh aus, und das Allerwunderlichste ist, daß man hier und da die griechischen Wörter nicht einmal nach dem nur zu diesem Zwecke darübergesetzten Accent, sondern nach der Quantität der Silben betont, also Dehnung mit Betonung verwechselt.

Nun sind die Schüler des reorganisierten Gymnasiums, wann die lateinische Sprache beginnt, durch den französischen und englischen Unterricht, vorausgesetzt, daß derselbe seine Schuldigkeit gethan hat, bereits daran gewöhnt, der Aussprache fremdsprachlicher Worte ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen. Ja, es könnte von ernststreben-

den Schülern an den Lehrer, welcher in betreff der Aussprache des Lateinischen und später des Griechischen im alten Schlendrian geht, die ganz natürliche Frage gestellt werden, ob es in den alten Sprachen Aussprachegesetze nicht gäbe, und in der Antwort des Gefragten, daß deren allerdings vorhanden wären, läge dann das beschämende Eingeständnis, daß er ein wichtiges Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts unverantwortlicherweise bisher versäumt hätte. Ist dagegen der Lehrer entschlossen, den Aussprache-Unterricht gewissenhaft zu erteilen, so wird er viel weniger Mühe haben, die 12- oder 13jährigen Schüler, die ihm das reorganisierte Gymnasium vorführt, von der Notwendigkeit einer richtigen Aussprache lateinischer Worte zu überzeugen, als gegenwärtig die 9- oder 10jährigen. Jene werden es leichter verstehen, daß schon die Pietät gegen die alten Kulturvölker, an deren Sprachen sie einen Teil ihrer geistigen und sittlichen Bildung erringen sollen, es erfordert, daß man diese nicht entstellt und verunziert. Sie werden es nicht bezweifeln, das eine sorgfältig erlernte Aussprache die Schönheit der Sprache erhöht. Der Lehrer wird mit einem sorgsamen Aussprache-Unterricht an seinen Schülern auch eine geistige Zucht üben, die nicht bloß den letzteren im allgemeinen zu gute kommt, sondern die ganz besonders ihren sprachlichen Beobachtungssinn anregt und übt, ganz besonders auch ihre Sprachorgane und ihr sprachliches Gehör schärft und verfeinert.

Der den Schülern zunächst auffallende Unterschied zwischen den alten und den neueren Sprachen besteht darin, daß jenen im Gegenteil zu diesen in der Konjugation das Pronomen, der lateinischen außerdem noch in der Deklination der Artikel fehlt, so daß in der lateinischen Deklination Casus, Genus und Numerus, in der Conjugation beider Sprachen Person und Numerus nur an den Endungen zu erkennen sind. Macht man den Schüler gleich beim Erlernen der ersten lateinischen Deklination darauf aufmerksam, daß die Nominativ-Endung a kurz, die Ablativ-Endung a dagegen lang ist; wird diese verschiedene Aussprache dieses selbigen Buchstabens beim Lesen lateinischer Sätze von der ersten Stunde an unnachsichtlich von ihm gefordert, so fühlt der Sprachsinn schon bald aus der kurzen Aussprache der Endung a den „Werfall“ heraus,

aus der gedehnten Aussprache derselben Endung den „Vonwemfall“. So führt die richtige Aussprache der gedehnten Endung es in der 3. und 5. Deklination den Schüler immer sicherer auf den Nominativ und Accusativ Plural dieser Deklinationen, die des gedehnten us auf dieselben Formen und den Genitivus Singular der 4. Deklination. Ähnliches ergiebt sich später bei gleich sorgfältiger Unterweisung und Übung in der griechischen Deklination. Dieses zuletzt dem Schüler zur Natur werdende Herausfühlen des Casus, Genus, Numerus aus der präcis gesprochenen Endung geht durch das Substantivum, das Adjektivum, das Zahlwort und das Pronomen. Im Verb wird in derselben Weise auf gewisse Formen geschlossen. So führt den Schüler die Betonung der Infinitiv-Endung *ειν* bei nicht kontrahierten Verben auf den 2. Aoristus, und bei Verben, denen im Perfektum die Reduplikation fehlt, läßt der Acutus auf der vorletzten Silbe des passiven Particips mit Sicherheit dieses Tempus erkennen. So erfährt in der griechischen Sprache die richtige Setzung des Accents wiederum eine wesentliche Erleichterung, wenn der Vokal der Endsilbe mit peinlicher Genauigkeit rechtzeitig lang oder kurz gesprochen wird; so *γέφυρᾰ* neben *γεφύρᾱς*, *νεανίᾱς* neben *φύλακᾰς*.

Gehen wir zur Aussprache der Stämme über, so wird der Schüler es sofort verstehen, das ănimus, dessen a also kurz ist, nicht mit langem a, also ānimus, wie das tausendfach geschieht, gesprochen werden darf, daß ăper, ăpis, ĕbur nicht wie āper, āpis, ēbur klingen. Wer ĕdo wie ēdo spricht, sagt etwas ganz anderes, als er sagen will; denn jenes heißt „ich esse“ und dieses „ich gebe heraus, bringe hervor“. Die richtige Aussprache mancher einfachen Verben schließt die einer Anzahl Komposita in sich; wer richtig rĕgo spricht, kann sich in der Betonung von árrigo, érigo, dírigo, pórrigo kaum noch irren; wer das Participium von do richtig dătum spricht, betont auch bei einiger Aufmerksamkeit richtig circúmdărem, circúmdăbo.

Daß das kurze a beispielsweise in ănimus und in annus nicht dasselbe ist, darf die Klasse zwar erfahren; aber diese und ähnliche Verschiedenheiten der Aussprache mit den Schülern praktisch üben, hieße doch wohl über das Ziel hinausgehen, welches der altsprachliche Aussprache-Unterricht sich stellen kann.

Sollte mancher glauben, das selbst der hier geforderte Aussprache-Unterricht mehr Opfer an Zeit und Mühe forderte, als tote Sprachen überhaupt beanspruchen dürften, so würde er sich in einem großen Irrtum befinden. Von eigentlicher Mühe kann hier nämlich gar nicht die Rede sein; denn es gilt ja hier nicht der deutschen Zunge neue, teilweise befremdende Klänge aufzuzwingen und mit vielen Beispielen geläufig zu machen. Wenn wir in dem französischen Aussprache-Unterricht der unteren Klassen u. a. das nasale n, das weiche g und s, das e sourd und muet, in der englischen das th, das d und g am Ende der Wörter, in beiden Sprachen die Bindung der Wörter an einander, eine große Anzahl einzelner Ausspracheregeln mit ihren Ausnahmen, und dieses alles mehr oder weniger im Unterschied von der deutschen Aussprache lehren und einüben mußten, so war das zweifellos mit Mühe und auch mit einem gewissen Zeitaufwand verbunden. In der lateinischen und griechischen Sprache sind die eigentlichen Klänge von denen der deutschen selten verschieden; es gilt hier hauptsächlich nur, daß wir die Quantität und die Betonung in Ehren halten. Werden beide, wo und wie lange das nützlich ist, in den Lehrbüchern genau bezeichnet — und das ist doch nur eine Arbeit des Herausgebers und des Druckers — werden ferner die Deklinationen, Konjugationen und alle neuen Vokabeln nach diesen Bezeichnungen, rechtzeitig auch unter sachgemäßer Begründung der letzteren durch den Lehrer, gelesen und gelernt, dann kann von Zeit und Mühe gar nicht die Rede sein. Es wird den beiden Sprachen, deren hohe Bedeutung schon durch ihre Betreibung selbst nach den beiden neueren fremden Sprachen zweifellos anerkannt ist, nur die Aufmerksamkeit der Schüler und die sorgsame Aufsicht des Lehrers gewidmet, zwei kleine Opfer, welche Pflicht und Gewissen zu bringen heißen, da ein schlaffer, nachlässiger Unterricht selbst in der Aussprache nicht bloß die lernende Jugend, wie wir gesehen haben, geistig schädigt, sondern auch zwei herrlichen Sprachen, die von hochgebildeten Völkern der Vergangenheit auf uns gekommen sind, den Wohlklang ihrer Worte verkümmert, wenn nicht gar raubt.

Wir erinnern übrigens an dieser Stelle, auch für die anderen Zweige des altsprachlichen Unterrichts, daran daß wir im

reorganisierten Gymnasium für sprachliche Studien wohlbefähigte Schüler voraussetzen, die sich künftig auf der Universität eine gelehrte Berufsbildung zu erringen wirklich imstande sind. Gymnasialkasernen, auf denen es neben fähigen Schülern von unfähigen wimmelt, und die uns, wenn nicht durchgreifender Wandel eintritt, ehe zehn Jahre vergangen sind, ein Heer studierter Proletarier, wenn nicht Bettler, schaffen werden, finden in unserm Schulorganismus keine Stelle. Wir haben im ersten Teil dieses Buches zwischen sprachlich beanlagten Schülern unterschieden, und solchen, die das weniger oder gar nicht sind. Für die letzteren, die in ihrer Gesamtbegabung hinter jenen durchaus nicht zurückstehen müssen, die im Gegenteil im praktischen Leben nicht selten weit brauchbarer, auf gewissen Gebieten weit klüger und klarsehender werden können als jene, sind nach unserer Ansicht die Mittel- und Ober-Bürgerschulen (die lateinlosen Bürgerschulen und die Ober-Realschulen) die geeigneten Lehranstalten, die von fremden Sprachen nur die französische und englische treiben. Nur die mit Sprachsinn zweifellos begabten Schüler sollen im Gymnasium dem energischeren Studium der schwierigeren alten Sprachen obliegen; sie nur können hier wirklich Gediegenes leisten und sich gesunde Kenntnisse und Fertigkeiten erringen. Von dieser Gattung von Schülern ist aber auch zu erwarten, daß, wie sie ohne Überanstrengung in dem gesamten sprachlichen Unterricht zu einem schönen Ziele gelangen, sie auch in der Aussprache der alten Sprachen zu möglichster Vollkommenheit, so weit eine solche überhaupt erreichbar ist, mit Leichtigkeit kommen. Wie eine schlechte Aussprache fremder Sprachen mit der schlechten Aussprache unserer eigenen Muttersprache durchweg Hand in Hand geht, — und in beiden wird auf höheren Lehranstalten nicht selten geradezu Unerhörtes geleistet — so kann und muß andererseits die sorgsame Pflege einer guten fremdsprachlichen Aussprache erfolgreich zur richtigen und schönen Aussprache auch unserer deutschen Sprache mitwirken.

Übrigens hat schon der vorausgegangene französische und englische Unterricht, wenn er der rechte war, die Jugend über den Wert einer tadellosen Aussprache aufgeklärt, hat die Sprech- und Gehörorgane für die Aussprache weiter zu erlernender Sprachen bild-

sam und gefügig gemacht, hat endlich eine gewisse Freude an schönen Sprachklängen geweckt und genährt. Dieser letzteren kommt nun die lateinische Sprache in der lohnendsten Weise entgegen, und es ist ein günstiger Umstand, daß sie aus guten Gründen auf dem Lehrplan des Gymnasiums der griechischen voraufgeht und mit ihrem herrlichen Wohllaut, in welchem sie die letztere zweifellos übertrifft, die lernende Jugend bei ihrem Eintritt in den altsprachlichen Unterricht freundlich begrüßt.

Was der lateinischen Sprache unter allen auf höheren Lehranstalten betriebenen Sprachen, auch vor der griechischen, im Wohlklang die erste Stellung giebt, das ist der reichliche Gebrauch der Vokale, und unter diesen insbesondere des dunkeln a und des halbdunkeln o und u. Das mit weit geöffnetem Munde voll und schön ertönende a, in allen bekannten Alphabeten an der Spitze stehend, der Liebling des Gesanges, an welchem dieser auch seine ersten und letzten Kunstübungen macht, tritt in der lateinischen Sprache mit einer zweifellosen Bevorzugung auf. Schon in der ersten Deklination erklingt das a am Schlusse von vier Kasus des Singulars und zweier Kasus des Pluralis. In allen übrigen Deklinationen (die paar Wörter der fünften kommen nicht in Betracht) bildet die Endung a je drei Kasus des Neutrums im Plural, während die griechische Sprache hier oft das weniger klangschöne lange e an seine Stelle setzt. Dieses Vorwalten des Vokals a in der lateinischen Sprache finden wir in allen deklinierbaren Wortarten, also auch beim Adjektivum, beim Zahlwort und dem Pronomen, in der Femininalform und im Pluralis des Neutrums. Auch die lateinische Konjugation bedient sich mit Vorliebe des vollklingenden a, das in der griechischen Konjugation im Präsens und Imperfekt Aktiv und im ganzen Passiv des Verbums barytonon nur einige Male erscheint. Die lateinische erste Konjugation hat ihn mit wenigen Ausnahmen in sämtlichen Formen, im Imperfektum und Plusquamperfektum des Indikativs sogar zweimal, während die griechische sogar in ihren Verben auf άω diesen schönen Klang vielfach durch Kontraktion beseitigt.

Im Gebrauch der dem a dem Wohlklang nach am nächsten stehenden Vokale o und u stehen sich die beiden alten Sprachen

ziemlich gleich. Doch besitzt die griechische Sprache den kurzen u-Laut nicht, während die lateinische Sprache den Vokal y nur in den der griechischen Sprache entlehnten Worten gebraucht; hier werden Gewinn und Verlust sich so ziemlich aufwiegen. Der griechischen Endung *ον* entspricht vielfach die lateinische um; die letztere wird mit ihrem m, dem bescheidensten der Lippenbuchstaben, der ersteren mit ihrem schon etwas näselnden n an Wohlklang etwas überlegen sein. Auch die Schönheit der in der griechischen Sprache sehr häufigen ai- und oi-(eu-)Klänge dürfte wohl hier und da bestritten werden, noch mehr die der Doppelkonsonanten *ψ*, *πτ*, *κτ*, *μν*, mit welchen man sogar Silben und Worte beginnen läßt. Zweifellos wird das Ohr eines ganz unbefangenen Beurteilers, der weder die lateinische, noch die griechische Sprache nach der Bedeutung der Worte und dem Inhalt der Sätze kennt und die beiden nur nach ihrem Klange prüft, der ersteren in diesem den Vorzug geben.

Es wiederholt sich hier in den alten Sprachen das schon in der Methodik der französischen und englischen Sprache zu Tage getretene umgekehrte Verhältnis, welches in diesen beiden in betreff des äußeren Wohlklangs und des Wertes der in denselben niedergelegten Schriften besteht. Wie die französische Sprache die größere Klangschönheit, die englische die größere Bedeutung der Sprachschätze, so besitzt auch die lateinische Sprache jenen, die griechische diesen Vorzug. Selbstverständlich handelt es sich hier nur um ein „mehr" des Guten; es wäre gewiß eine schädliche Übertreibung, wollte man den Sachverhalt so darstellen, als ob die griechische Sprache mit ihren herrlichen Sprachschätzen dem äußeren Ohre unschön erklänge, die lateinische dagegen bei allem äußeren Wohlklang über eine in Quantität und Qualität nur wenig bedeutende Litteratur verfügte. Ein sachgemäßer Unterricht wird auch in dieser Frage die Schüler zur rechten Einsicht bringen. Die Klangschönheit der lateinischen Sprache wird ihr Gesamtinteresse an der letzteren erhöhen, und der geistige Wert der griechischen Schriften wird sie freudig bereit machen, auch den Wohlklang zur Geltung zu bringen, den diese Sprache zweifellos besitzt, wenn sie sich in diesem mit der jüngeren Schwester auch nicht messen kann.

2. Die Grammatik.

a) Zweck derselben.

Wir kommen nunmehr zu dem Teil des altsprachlichen Unterrichts, welcher nach der Meinung seiner Verehrer und Lobpreiser ganz besonders, wenn nicht gar ganz allein imstande ist, die sog. formale Bildung zu vermitteln, nämlich die Jugend denken zu lehren, ihren Geist zu allen ihm künftig obliegenden Thätigkeiten geschickt und tüchtig zu machen. Unter den Grammatiken der beiden alten Kulturvölker soll dann wieder vorzugsweise die lateinische diese eigentümliche Kraft besitzen.

Wäre dem so, dann müßten die alten Grammatiker die weisesten der Sterblichen, die größten Lehrmeister der Menschheit gewesen sein; ihre Namen müßten glänzen neben, wenn nicht gar über denen der alten berühmten Staatsmänner, Künstler und Gelehrten. In den Lebensbeschreibungen der großen Bahnbrecher auf allen Gebieten der Kultur in alter und neuer Zeit müßte von geistigen Wundern erzählt werden, welche gerade der Unterricht in der lateinischen Grammatik in ihnen gewirkt hätte.

Nun kann man zwar eine Anzahl griechischer und lateinischer Grammatiker mit Namen nennen; aber es ist noch nie der Versuch gemacht worden, sie ebenbürtig neben oder gar über jene Leuchten der Menschheit, über einen Moses, Jesaias, Homer, Sophokles, Phidias, Herodot, Aristoteles, Horatius, Tacitus, Luther, Kant, Schiller, Copernicus, Kepler, Humboldt zu stellen. Auch wird sich von diesen allen und einem Heere anderer Männer, welche an der geistigen Befreiung der Menschheit gearbeitet haben, nicht ein einziger über die segensreichen inneren Wirkungen der Beschäftigung mit der Grammatik, insbesondere der lateinischen, je lobend und dankend ausgesprochen haben. Ja, bei einer Prüfung dieser geistigen Heroen in der lateinischen Grammatik würde unzweifelhaft nicht selten die allerkläglichste Unwissenheit zu Tage getreten sein. Insbesondere ist die Thätigkeit der Männer, welche in unserer Zeit in der praktischen Anwendung physikalischer und chemischer Gesetze, im Eisenbahn-, Telegraphen-, im Maschinen- und Fabrikwesen jeder Art auf staunenswerte Art die Natur in den Dienst des Menschen- und Völkerlebens gestellt und dadurch eine geradezu

ungeheuere Umwandlung im friedlichen wie im kriegerischen Verkehr der Nationen herbeigeführt haben, himmelweit verschieden von der grammatischen Arbeit an der lateinischen Sprache, welche sich Stämme und Endungen betrachtet, dekliniert und konjugiert, Wortformen und Satzkonstruktionen unterscheidet und die dabei aufgefundenen Regeln und Ausnahmen zu einem System zusammenfügt, das als solches mit den wichtigsten Gebieten des geistigen Lebens fast außer jedem Zusammenhange steht.

Die Behauptung, die Beschäftigung mit der lateinischen Grammatik fördere in besonderem Maße die sog. formale Bildung, ja, diese sei ohne jene überhaupt nicht zu erringen, wird aber nicht bloß, wie wir eben gesehen haben, durch die Thatsachen der Geschichte widerlegt, sondern sie erträgt auch keine irgend ernste logische Prüfung. Die formale Bildung — eine keinesweges glückliche Bezeichnung — wird nämlich in der Art der materialen gegenübergestellt, daß man unter der letzteren die Summe positiver Kenntnisse versteht, welche man in den verschiedenen Wissensgebieten gesammelt hat, unter der ersteren dagegen die aus dieser und ihrer Erwerbung gewonnenen geistigen Kräfte. Mittels der formalen Bildung kann der Mensch, wenn er sich z. B. mit der Weltgeschichte erfolgreich beschäftigt hat, ein im ganzen zutreffendes Urteil über gewisse Völker, ihre politischen Bestrebungen, ihren Charakter, ihre Licht- und Schattenseiten u. dgl. fällen, ist, wenn er umfassende geographische Studien gemacht hat, zu interessanten Vergleichen der Länder unter einander in betreff ihrer Größe und Einwohnerzahl, ihrer Naturprodukte, Verkehrsmittel, gewerblichen Zustände 2c. befähigt. Es leuchtet aber sofort ein, daß die Betreibung der lateinischen Grammatik diese Art der Bildung nicht bloß nicht vorzugsweise, oder gar allein, erzeugen kann, sondern daß sie in den eben angeführten Lehrgegenständen und in allen übrigen außer den Sprachen, auch nicht den geringsten Beitrag zu derselben liefert.

Die formale Bildung kann aber — und hier erscheint der Begriff „formal" mehr berechtigt — auch darin bestehen, daß, wenn Schüler beispielsweise in der Lektüre unter der Leitung des Lehrers eine Anzahl Lesestücke in sachgemäßer und fruchtbarer Weise durch-

genommen haben, sie zugleich unterwiesen worden sind, wie man überhaupt lesen soll, die „Form" nunmehr kennen, in welcher dieses geschehen muß, oder daß sie in der Naturgeschichte aus der Beschreibung der Säugetiere die allgemeinen Regeln auch für die der Vögel gelernt haben. Nun ist es aber klar, daß jeder Lehrgegenstand eine ihm ganz eigentümliche Form der Betreibung verlangt, ja, daß das bei dem einen Lehrgegenstand notwendige Unterrichtsverfahren von dem bei einem anderen anzuwendenden grundverschieden, ihm geradezu entgegengesetzt sein kann. Man vergleiche nur die Lehrweise im mathematischen Unterricht mit der Lektüre einer tief gemütvollen deutschen lyrischen Dichtung. So kann man zwar aus dem Unterricht in der lateinischen Grammatik die formale Schulung für den Grammatik-Unterricht in einer anderen fremden Sprache empfangen, aber für den Lektüre-Unterricht sogar in derselben lateinischen Sprache giebt der vorangegangene Grammatik-Unterricht nur in der Art, wie er die sog. Mustersätze ins Deutsche übertragen läßt, etwas Anleitung, an welche indes die Verherrlicher des Unterrichts in der lateinischen Grammatik und der von demselben ausgehenden „formalen Schulung" wohl am wenigsten denken. Und so ist es ein noch viel größerer pädagogischer Irrtum, wenn man mit dem Unterricht in der lateinischen Grammatik eine „formale Schulung" in der hier gegebenen Bedeutung dieses Ausdrucks für die Betreibung der Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturbeschreibung, Mathematik und Rechnen erzielen zu können meint.

Die nach jeder Richtung hin formal bildende Kraft des lateinischen Grammatik-Unterrichts ist ein Aberglaube, einer jener pädagogischen Kraftsätze, die, mit dem Anspruch der Unwiderleglichkeit verkündet, von pädagogischen Kindern vertrauensselig nachgesprochen werden, aber vor einer sachlichen Kritik in nichts verfliegen.

Soll aber unter „formaler Schulung" nichts weiter verstanden werden, als Anregung zum Nachdenken im allgemeinen, zum Gebrauch des gesunden Menschenverstandes, dann übt der Unterricht in der lateinischen Lektüre, wie wir sehen werden, wenn auch in anderer Art, vollkommen dieselbe

Wirkung aus, wie der in der lateinischen Grammatik; aber auch der deutsche, französische und englische Grammatik- und Lektüre-Unterricht thun, wie wir bereits gesehen haben, in dieser Beziehung ihre Schuldigkeit. Auch die zweckentsprechende Beschäftigung mit Geschichte, Geographie ꝛc. stehen jenem in der so verstandenen schulenden Kraft nicht im geringsten nach; ja, mancher Handwerkslehrling hat bei der Anfertigung eines Stuhls, eines Thürschlosses, oder eines Kleidungsstückes seinen Verstand besser gebrauchen gelernt, als Hunderttausende von Sextanern, Quintanern, ja selbst von Schülern mittlerer und oberer Klassen höherer Lehranstalten an der Betreibung der lateinischen Grammatik.

Wenn wir somit der lateinischen Grammatik eine sie über alle andern Lehrgegenstände, auch über die anderen Zweige des Lateinunterrichts hoch emporhebende geistbildende Kraft nicht beimessen können, so halten wir sie doch für einen wesentlichen Teil des Unterrichts in der lateinischen Sprache. Wie wir nämlich in der Methodik der französischen und englischen Sprache nachgewiesen haben, daß ein gesunder Lektüre-Unterricht in beiden ohne vorangegangene gründliche Betreibung der Grammatik nicht möglich ist, so halten wir die letztere auch für die natürliche und unentbehrliche Grundlage der lateinischen Lektüre. Mit der Schaffung dieser Grundlage ist aber ihre Mission auch erfüllt, woraus von selbst folgt, daß sie auch nur das zu bringen braucht, ohne was eine gediegene Lektüre nicht betrieben werden kann, und daß sie sich jeder Belehrung zu enthalten hat, die andere Ziele verfolgt oder gar den Grammatik-Unterricht zum Selbstzweck erheben möchte. Daß sich mit der Aufgabe, der Lektüre vorzuarbeiten, die andere verbinden läßt, den Geist innerhalb bestimmter Grenzen zu schulen, ja, daß die zweite Aufgabe der ersten ohne jedes weitere Opfer an Zeit und Mühe dienen kann und deshalb immer zugleich mit ins Auge gefaßt werden muß, hat die Methodik der lateinischen Grammatik zu lehren.

Da der letzteren nach unserem Lehrplan ein energischer Grammatik-Unterricht in der deutschen, französischen und englischen Elementar-Grammatik vorausgegangen ist, so hat sich der Schüler bei Beginn des lateinischen Unterrichts die Kenntnis der allen Kultursprachen gemein-

samen grammatischen Verhältnisse bereits angeeignet. Zugleich werden selbst manche Worte, an welchen die Grammatik ihre Regeln darzustellen hat, wenn auch in etwas veränderter Gestalt, schon in den neueren fremden Sprachen vorgekommen sein, so daß sie trotz der äußeren Verwandlung doch als alte Bekannte dem Schüler ins Ohr klingen und sich dem Auge vorstellen. Ferner finden sich in der französischen und englischen Grammatik bereits Anklänge an spätere lateinische Regeln, hier und da diese letzteren sogar selbst. Suivre regiert im Französischen wie sequor im Lateinischen abweichend von der deutschen Sprache den Akkusativ. In den beiden modernen fremden Sprachen finden sich Konstruktionen, die dem Ablativus absolutus nahe verwandt sind. Die englische Sprache kennt einen Accusativus cum Infinitivo, und der Gebrauch des substantivischen Participii praesentis mit Präpositionen wird die Deklination des lateinischen Gerundiums und die Verbindung desselben mit Präpositionen nicht mehr auffällig erscheinen lassen. Endlich wird nach unserm Lehrplan die lateinische Grammatik mit Schülern begonnen, die mindestens drei Jahre älter sind als diejenigen, mit welchen sie gegenwärtig ihren Anfang nimmt, und die nach Maßgabe dieser Zeit den letzteren auch in geistiger Reife weit überlegen sind. Bei so günstigen Verhältnissen vermag der lateinische Unterricht seinen Gang durch die Elementargrammatik mit solcher Schnelligkeit zu machen, daß trotz der nur drei- resp. vier wöchentlichen Grammatikstunden das dritte Lateinjahr mit der Lektüre beginnen kann.

Kommen wir nunmehr zur Besprechung des Zweckes, welchen der Unterricht in der griechischen Grammatik verfolgt, so können wir in der Frage ihrer Bedeutung für die sog. formale Schulung auf das zurückweisen, was wir in dieser Beziehung von der lateinischen Sprache gesagt haben. Da die griechische Sprache in dem Reichtum ihres Wortschatzes, ihrer Wortformen und in der Mannigfaltigkeit ihrer Konstruktionen der lateinischen überlegen ist, auch in der Logik und Gesetzlichkeit ihrer Wort- und Satzbildung derselben nicht wesentlich nachsteht, so dürfte die griechische Grammatik mit demselben Rechte, wie die lateinische, die Anerkennung ihrer besonderen geistbildenden Kraft fordern. Unsere Altphilologen haben aber über einen der-

artigen Anspruch derselben bisher beharrliches Schweigen beobachtet und das ist nicht schwer zu erklären. Bekanntlich waren unsere höheren deutschen Schulen im Mittelalter und bis in das vorige Jahrhundert hinein lateinische Schulen. Der Beseitigung der lateinischen Sprache galt also seit etwa hundert Jahren das Streben derjenigen Männer, welche für den künftigen deutschen nicht studierten Bürgersmann die Schulen mit den Forderungen der neueren Zeit in Übereinstimmung zu bringen suchten. Für das Verbleiben der lateinischen, nicht der griechischen Sprache auf allen höheren Lehranstalten mußte also das Altphilologentum die Entdeckung ihrer besonders formal bildenden Kraft vorzugsweise in der Grammatik machen. Es wird uns deshalb von dieser Seite weniger widersprochen werden, wenn wir die Betreibung auch der griechischen Grammatik vor allem in den Dienst der griechischen Lektüre stellen und sie auf das beschränken, was eine gedeihliche Beschäftigung dieser letzteren zur notwendigen Voraussetzung hat.

b) Der Stoff.

Sehen wir nunmehr zu, was einerseits der Grammatik-Unterricht im Dienst der Lektüre lehren muß und was andererseits im Gegensatz zur hergebrachten Grammatikbetreibung ohne Schaden wegfallen kann.

Zunächst bedarf es einer tüchtigen Einprägung der Deklinationen, resp. der Kasusendungen. Da der lateinischen Sprache der Artikel fehlt, so lassen sich in der Lektüre die Satzglieder und deren Beziehungen nur an den letzteren erkennen. Der Vokativus kann zunächst übergangen werden. Da die ersten Sätze, an welchen die lateinischen Regeln von dem Schüler aufgefunden und dann eingeübt werden müssen, vorzugsweise geschichtliche zu sein oder allgemeine Wahrheiten zu enthalten pflegen, in welchen die Anrede seltener vorkommt, so braucht er dem Schüler so bald nicht zu begegnen. Ferner stimmt er fast überall, auch in der Quantität, mit dem Nominativ überein. Kommt er zum erstenmal in der Form e dem Schüler vor Augen, dann wird ihm ergänzend mitgeteilt, daß die Substantive der 2. Deklination auf us die angeredete Person mit e bezeichnen. Auch die Regel vom Vokativ auf i bei den Eigennamen auf ius und jus wird erst nachgeholt, wenn die Lektüre

diese Form zum erstenmal bringt. Da die Einprägung der Deklinationen das Hersagen der Kasus in ihrer regelmäßigen Reihenfolge an einer Menge von Substantiven, auch in Verbindung mit Adjektiven, unerläßlich macht, so schließt die Weglassung nur dieses einen Kasus eine nicht unbedeutende Vereinfachung des Deklinations-Unterrichts mit der entsprechenden Zeitersparnis ein.

Ferner kann die ganze 5. Deklination in der Elementar-Grammatik wegbleiben. Sie umfaßt nur wenig Substantiva, und von diesen besitzen nur zwei, dies und res, einen vollständigen Pluralis, so daß das Deklinieren der übrigen durch die beiden Numeri zur grammatischen Unwahrheit wird. Sie ist eine Abart der 3. Deklination, und die ihr angehörenden Wörter erscheinen fast nur in den durch diese den Schülern bekannt gewordenen Kasusendungen.

Auch von den sogenannten griechischen Deklinationen ist erst zu reden, wenn in der lateinischen Lektüre eine derartige Form vorkommt, und auch dann jedesmal nur der bestimmte Fall zu betrachten.

Unregelmäßigkeiten in der Deklination einzelner Substantiva, wie die Formen domi, deabus, bleiben gleichfalls unerwähnt, bis die Lektüre dieselben dem Schüler vorführt.

Wer sich die unnützen Übungen vergegenwärtigt, welche gerade gewissenhafte und energische Lehrer bisher mit seltener vorkommenden Wörtern in unregelmäßiger Kasusbildung angestellt haben, der wird es zugestehen, daß mit Beseitigung derselben, bis die Lektüre selbst Belehrung bringt, ein geradezu gewaltiges Maß von Zeit und Mühe gespart wird. Es gilt, die Arbeit verständig auf die Jahre zu verteilen, nicht den Neuling mit einem Heere von Regeln und Ausnahmen von vornherein zu betäuben. Tritt in der Lektüre eine neue sprachliche Erscheinung vor ihn hin, dann wird er sich dieselbe gerne deuten lassen und das Neuerlernte auch leicht dem alten, sicheren Besitz anschließen.

Wie steht es mit den Genusregeln? In der französischen Sprache muß das Geschlecht mit dem Substantiv gelernt werden; denn das Französische wird gesprochen, und denselben Eindruck des Fehlerhaften, ja des Lächerlichen, den es im Deutschen machen würde, wenn man beispielsweise statt „das Haus“ „die Haus“,

statt „der Mund“ „das Mund“ sagte, macht auch in der französischen Konversation oder schriftlichen Korrespondenz der falsche Gebrauch des Artikels. Daß aber die Zeit des Lateinsprechens und -schreibens in Schulen für immer vorbei ist, wird wohl so ziemlich allgemein zugestanden; sogar die Behauptung, daß Lehrer der klassischen Sprachen nur noch ausnahmsweise lateinisch sprechen können, begegnet keinem Widerspruch. So stehen wir denn vor der zweiten Frage, ob ein erfolgreicher Lektüre-Unterricht die Bekanntschaft der Schüler mit dem Genus der Substantiva zur notwendigen Voraussetzung hat.

Nun ist in der deutschen, der französischen und den beiden alten Sprachen die Bezeichnung des Geschlechts bei einem großen Teil der Substantiva eine ganz willkürliche und zufällige. Der Deutsche sagt: die Straße und der Weg, der Wolf und die Hyäne, die Frau und das Weib; der Franzose: la ville und le village, le léopard und la panthère, le mariage und la noce; der Lateiner macht equus (Pferd) zum Masculinum, balaena (Walfisch) zum Femininum, coelum (Himmel) zum Neutrum, und terra (die Erde) zum Femininum; der Grieche *πυρός* (Weizen) zum Masculinum, *ζέα* (Spelt) zum Femininum. Dieselben Worte haben häufig in den verschiedenen Sprachen ganz verschiedenes Geschlecht: der Zorn ist im Französischen, Lateinischen und Griechischen weiblich, la colère, ira und *ὀργή*; die Wiese im Französischen weiblich und männlich, la prærie oder le pré, im Lateinischen sächlich, pratum, im Griechischen männlich, *λειμών*. Das einfachste und logischste Verfahren schlägt die englische Sprache ein: sie giebt in der gewöhnlichen Rede den leblosen Wesen und den Tieren das sächliche Geschlecht, in der gehobenen Sprache und in der Dichtung dagegen je nach ihrem Wesen, ihren Eigenschaften oder Thätigkeiten teils das männliche, teils das weibliche.

Wie man nun in der deutschen Sprache zwar der Esel, die Gazelle, das Pferd, der Hund, die Katze — der Apfel, die Birne — der Wein, das Bier — der Speicher, die Scheune — der Stein, die Pflanze, das Tier sagt, aber dabei an das Geschlecht dieser Substantiva trotz des nebenstehenden Artikels gar nicht denkt, so ist bei derselben Willkür oder Zufälligkeit des Geschlechts der meisten lateinischen Substantiva ein Bewußtsein, ein

Gefühl desselben im Leser lateinischer Schriftwerke gar nicht vorhanden. Selbst wenn den lateinischen Substantiven ein das Geschlecht mit seiner Endung genau bestimmendes Adjektivum zur Seite steht, so erweckt bei den meisten Wörtern doch die männliche Form nicht die Vorstellung des Schaffens, der Kraft, die weibliche nicht die des Empfangens, der Milde, die sächliche nicht die des Leb- und Empfindungslosen. Wir sehen also, daß es auch für das tiefere Verständnis der Lektürestoffe völlig zwecklos ist, von einem Heere von Substantiven, deren Genus in ihrem Wesen nicht die geringste Begründung findet, dieses mechanisch zu erlernen.

Allerdings kann besonders in der altsprachlichen Poesie, wo ein Adjektiv, oder Numerale, oder Pronomen oft weit von seinem Substantiv entfernt ist, an der betreffenden Genusregel nicht selten die Zusammengehörigkeit derselben erkannt und so die Einsicht in das Satzverhältnis gefördert werden. Ferner tritt die der lateinischen Sprache in so hohem Grade eigene Gesetzmäßigkeit auch in der Abhängigkeit des Genus der Substantive von den Endungen zu Tage, und wer mit der Sprache nicht eine nur ganz oberflächliche Bekanntschaft machen will, darf den Erscheinungen, die sich hier darbieten, nicht fremd bleiben.

Aber der Anfangsunterricht darf und muß sich doch auf das absolut Nötige beschränken, und es ist deshalb ein schwerer Fehler, daß unsere Grammatiker, während sie die Genusregeln der lateinischen Sprache zu einem wohlgeordneten System vereinigen, die Wörter, über deren Geschlecht sie mit deutscher Gründlichkeit Buch führen, auch für die lernende Jugend aus allen möglichen lateinischen Schriften zusammentragen, von welchen Wörtern ein großer Teil den Schülern in den hergebrachten Lektürewerken nie unter die Augen kommen.

Man hat zur Erleichterung dieses mühseligen und undankbaren Geschäfts die, wie man meinte, unentbehrlichen Regeln und Ausnahmen in Verse und Reime gebracht, welche dem ohnehin schon spärlichen ästhetischen Gefühl, das manche höhere Lehranstalt in ihrer Jugend erweckt und pflegt, noch Schädigung und Minderung bringen muß. Und wie verhält es sich inhaltlich mit diesen gereimten Regeln? Der Schüler, welcher zu

Anfang dieses komischen Dichtungscyklus sich die allgemeine Genuswahrheit einprägt: „die Weiber, Städte, Bäume, Land und Inseln weiblich sind benannt“, vernimmt schon bei den Verslein der zweiten Deklination für Bäume und Städte die ganz unnütze Bestätigung dieser Thatsache, um dann bei den Geschlechtsregeln der vierten Deklination auch von den Frauenbezeichnungen nurus (Schwiegertochter), socrus (Schwiegermutter) und anus (die alte Frau) nochmals dasselbe zu hören.

Im übrigen treten uns auch in dieser grauenvollen Reimerei eine Menge von Substantiven entgegen, die dem Schüler in einem ganzen Gymnasial-Klassiker nicht ein einziges Mal begegnen werden. „Ein gewisser Meerfisch“, den wohl keiner unserer Altphilologen, wenn er ihn auf einer Seereise erblickte, erkennen würde, wird als mugil und mugilis aufgeführt, um daran die wichtige Mitteilung zu knüpfen, daß er (beidemal) masculini generis ist. Ein Gymnasialpädagog, in dessen Seele sich zwei Extreme, nämlich der grammatische Forschungstrieb und „der Lieder süßer Mund“ berührten, hat die „vielen“ Wörter auf is, die „masculini generis“ sind, zu einem Hexameterstrauß zusammengebunden. Er grünt und blüht noch in dem alten Zumpt und wohl auch in anderen Grammatiken; den Namen des verdienten Künstlers, wenn es nicht der Alte selber ist, vermögen wir nicht zu nennen.

Die blinden Verehrer der durch die Grammatik zu erzielenden „formalen Schulung“ erwarten von der eingehendsten Beschäftigung auch mit der Genuslehre zweifellos wieder viel Geistesbildung. Aber diesen zeitraubenden Götzendienst der formalen Schulung, mit welchem für das praktische Leben und dessen höhere Interessen gar nichts erreicht wird, haben wir bereits aus dem Schulunterricht verwiesen. In diesem kann an zahlreichen wirklich nützlichen und hochinteressanten Dingen zugleich der Verstand in die wirksamste Zucht genommen werden, und nur in Verbindung mit jenen darf an diese gedacht werden.

Wie steht es aber in dieser Beziehung auf unseren Gymnasien mit ihrer gegenwärtigen Lehreinrichtung? Von wichtigen und hochbedeutenden Unterrichtsgegenständen kann hier selbst bei dem besten Unterricht nur ein ganz kleiner Teil durchgenommen werden. Um

der alten Sprachen willen muß eine Menge kostbarer Einzelkenntnisse in Religion, Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturbeschreibung, unserer Mutter- und den modernen fremden Sprachen unserer Jugend fremd bleiben, und angesichts dieser betrübenden Thatsache nimmt man sich die Zeit, die letztere mit den Träbern, dem leeren Stroh nutzloser und jedes erziehlichen Segens entbehrender Genusregeln zu füttern. Läßt sich etwas Unverzeihlicheres denken? Von zahllosen schönen und geistbildenden größeren und kleineren deutschen Dichtungen, belehrenden Zügen aus dem Leben der Tier- und Pflanzenwelt, bedeutsamen Erscheinungen und für unser ganzes Dasein hochwichtigen Naturkräften hören unsere Schüler wenig oder gar nichts, erfahren aber als Ersatz hierfür außer vielen anderen unnötigen und langweiligen altsprachlichen Spezialitäten, daß alvus der Bauch, colus der Spinnrocken, vannus die Getreideschwinge weiblich, harpago der Enterhaken, cardo die Thürangel, scipio der Stab, stellio die Eidechse, margo der Rand, vespertilio die Fledermaus männlich, uber das Euter, zingiber der Ingwer, papaver der Mohn, suber der Korkbaum sächlich sind, ebenso das Geschlecht von curculio der Wiebel, ein Kornwurm, von cicer die Kichererbse, von spinther die Spange, coccyx ein griechischer Name für Kuckuck, von tradux die Senkrebe, attagen das Haselhuhn, lichen die Schwindflechte u. a.!

Die Sache wird nicht wesentlich gebessert, wenn einsichtsvollere Lehrer oder gewisse Unterrichtsanstalten unter den in den Genusregeln zusammengehäuften Substantiven eine Sichtung vornehmen und die allerunnützesten ausscheiden. Mit diesem ausführlichen Genusregeln-Unterricht geht ja der ganze übrige grammatische, ja der gesamte Lateinunterricht Hand in Hand. Wenn man unsere altsprachlichen Schulgrammatiken auf die Hälfte, selbst auf ein Drittel ihres gegenwärtigen Umfangs beschränkte, dann würde die volle Besitzergreifung derselben der Gymnasialjugend immer noch Lasten genug auferlegen. Bei der großen Anzahl hochwichtiger Aufgaben, die das Gymnasium in den verschiedenen Unterrichtsgebieten zu lösen hat, kann es seinen Schülern in der altsprachlichen Grammatik nur von den allgemeinen Gesetzen eine gesunde Kenntnis vermitteln;

wo es sich um Einzelheiten handelt, da darf selbst im Prima-Unterricht nur das Bedürfnis der Lektüre und die Rücksicht auf andere Sprachen, wie sie in der Etymologie und Synonymik zu Tage tritt, entscheiden.

Nach diesem letzteren Grundsatz sind im Grammatik-Unterricht ganz wegzulassen vom Adjektivum die Indeclinabilia die Defectiva, die Heteroclita, die Komparation auf illimus, errimus, entior und entissimus, die mangelhaften und die mit magis und maxime ausgedrückten Komparationen; von jeder dieser grammatischen Erscheinungen ist es früh genug zu reden, wenn die Lektüre den bestimmten Fall bringt. Von den Zahlwörtern brauchen im ersten konzentrischen Kreis des Grammatik-Unterrichts nur die Cardinalia und Ordinalia gelernt zu werden; die Distributiva und Adverbia numeralia sind nachzulernen, wenn die Lektüre Anlaß dazu giebt. Das Pronomen bedarf dagegen einer ausführlichen und gründlichen Behandlung; überall in der Lektüre begegnet es uns, und zwar in seinen verschiedensten Arten und Formen. Das regelmäßige Verbum ist den Schülern bis zur vollkommensten Sicherheit und Fertigkeit einzuüben; an den unregelmäßigen darf wieder energisch gesichtet werden. Die hergebrachte Schulsitte läßt hier wieder eine Masse bloßen Gedächtnisstoffes zusammenlernen, an dem die nachfolgende Lektüre wenig oder gar nichts hat, oder von dem das meiste wieder vergessen ist, wenn es in dieser einmal vorkommt. Hier ist das Nötige im Lauf des Unterrichtes jedesmal dann zu lernen, wenn es seine sofortige Verwendung findet. Das Adverbium kann kurz abgemacht werden; von den Derivatis sind die Hauptableitungen anzugeben. Im einzelnen nur das Unentbehrliche! Wann bringt die Lektüre einmal Wörter wie carptim, strictim, caesim, punctim, radicitus, auspicato, praeparato, inhumaniter, luculenter? Gründlich einzuüben sind dagegen die wichtigsten Adverbia pronominalia; wie die Pronomina selbst, so treten sie uns in der Lektüre überall entgegen. Von den Präpositionen und Konjunktionen sind die immer wiederkehrenden gut zu memorieren; ihren Gebrauch lehrt die Lektüre, den eines großen Teils der letzteren auch die Lehre von den temporibus und modis. Von den Interjektionen hat der Grammatik-Unterricht kaum Notiz zu nehmen; von denjenigen, welche

in den Schulgrammatiken zusammengestellt zu werden pflegen, kommt in der Schullektüre nicht der zwanzigste Teil vor.

Was die Satzlehre, Syntax, betrifft, so ist zwischen dem Verständnis derselben, resp. der einzelnen Regeln, und ihrer gedächtnismäßigen Aneignung wohl zu unterscheiden. Wer dieselben nach guten Mustersätzen gründlich durchgearbeitet hat, der wird beispielsweise, wenn er in der Lektüre auf das von seinem Objekt begleitete Verb studere stößt, mit Leichtigkeit den Dativ der lateinischen Sprache in den Akkusativ der deutschen verwandeln; auch die Verwandlung des Objektskasus bei den Verben utor, fruor ꝛc., bei den Adjektiven dignus, contentus ꝛc. wird er ohne Schwierigkeit vornehmen.

Anders stände es, wenn er, auf Grund seiner Kenntnisse in der Syntax, lateinisch reden oder schreiben sollte. Nun haben wir aber bereits früher gezeigt, daß diese doppelte Fertigkeit in unserer Zeit völlig zweck- und nutzlos geworden ist; da sie aber immer noch ihre Freunde hat, so mag hier noch kurz nachgewiesen werden, daß sie auf unseren gegenwärtigen Gymnasien auch unerreichbar ist. Wer sie nämlich besitzen will, muß bei den eben genannten und anderen Wörtern, welche eine von der deutschen abweichende Konstruktion haben, nicht bloß sofort fühlen, daß die lateinische Sprache hier ihre eigenen Wege geht, sondern es müssen ihm diese Wege, wenn seine Rede oder Schrift nicht aufgehalten, oder gar öfter zum unfreiwilligen Stillstand gebracht werden soll, immer klar vor der Seele stehen; er muß sogar auf denselben mit einer gewissen Sicherheit zu wandeln geübt sein. Ja, weil jede Rede und Schrift sich je nach den Umständen, Anlässen und Bedürfnissen, über welche der Redner oder Schreiber nicht immer Herr ist, in allen möglichen Ausdrücken und Konstruktionen ergehen kann, so muß er über die ganze Syntax als sein Gedächtniseigentum in vollkommener Freiheit verfügen.

Wer nun als Lehrer seine Schüler mit der lateinischen Kasus-, Tempus- und Moduslehre nach irgend einer Grammatik für mittlere und obere Klassen bekannt zu machen hat; wem dabei das wirkliche Verständnis der einzelnen Regeln, ihre sichere Anwendung derselben in Übungsbeispielen, endlich das gedächtnismäßige Festhalten derselben durch die Jugend als Zweck und Ziel dieses Unterrichts

allezeit unverrückt vor der Seele steht: der wird im Fortgang des letzteren zu der immer zweifelloseren Gewißheit gelangen, daß die Durchnahme dieses Pensums nicht bloß mit vielen und großen Schwierigkeiten verbunden, sondern daß die Erreichung des eben bezeichneten Zieles fast für sämtliche Schüler, selbst bei einer dem Grammatik-Unterricht reichlich zur Verfügung stehenden Zahl von Unterrichtsstunden, so gut wie unmöglich ist. Es ist schwerlich zu viel behauptet, daß in den allerseltensten Fällen ein Gymnasial-Abiturient die ganze lateinische Syntax verständnis- und gedächtnismäßig vollkommen beherrscht. Der Grund davon liegt in der Überfülle des hier vorhandenen Lernstoffes.

Deshalb ist es aber unseren Gymnasien auch ganz unmöglich, mit den Schülern ein fertiges und zugleich korrektes Lateinsprechen und -schreiben zu erzielen. Ja, weil die Universität mit den Philologie Studierenden ganz andere Dinge treibt und auch treiben muß, als sie auf dem hier besprochenen Gebiete mit der Sicherheit und Schlagfertigkeit auszurüsten, welche für den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache eine der unumgänglichsten Voraussetzungen ist, so sind auch unsere Lehrer selbst in beiden Fertigkeiten ungeübt und ungeschickt. Nur auf Lateinschulen wie die von Sturm oder Trotzendorf, von welchen die deutsche Sprache ganz verbannt war, wo man nur Latein redete, selbst mit Knechten und Mägden, wo auch der ganze Unterricht sich ausschließlich um die Erlangung dieser unfruchtbaren, vaterlandslosen Kunst drehte, war ein gewandtes Reden und Schreiben in der lateinischen Sprache zu erzielen.

Wir haben in der Methodik der französischen und englischen Sprache nachgewiesen, daß eine gewisse Redefertigkeit in diesen beiden auch der Lektüre zu gute kommt. Da aber selbst eine nur mäßige Redefertigkeit in der lateinischen Sprache, wie wir eben gesehen haben, nicht zu erreichen ist, so wird man wohl thun, auch auf grammatische Studien und Übungen zu verzichten, die nur diesem Zwecke dienen, aber ihn zu verwirklichen außer stande sind. Ja, der grammatische Unterricht, wenn er sich zu hohe Ziele setzt, zu sehr in die Breite und Tiefe geht, muß alles Mögliche treiben und kann des-

halb nichts ordentlich treiben, kommt daher aus der Stümperei gar nicht heraus, und die Lust an der Sprache selbst leidet dabei not. Darum wird man verständigerweise auf eine allzu eingehende Kenntnis auch der lateinischen Grammatik verzichten und sich speziell in der Syntax mit dem Maße des Verständnisses begnügen, bei welchem der Schüler selbst schwierigere Konstruktionen unter Anleitung des Lehrers zu durchschauen imstande ist.

Zu übergehen oder nur kurz zu berühren sind unter diesem Gesichtspunkt in der lateinischen Syntax alle Regeln, über welche uns die Lektüre selbst mit Leichtigkeit Auskunft giebt, nur kurz zu besprechen alle diejenigen, welche sich zugleich in den dem lateinischen Unterricht vorangegangenen oder noch zur Seite gehenden Sprachen vorfinden. Eine energische Betreibung nehmen dagegen die Regeln in Anspruch, welche der lateinischen Syntax ganz eigentümlich sind, und deren Verständnis und Anwendung besonders Neulingen im Lateinlernen wirkliche Schwierigkeiten darbieten. Zu diesen gehören beispielsweise die Regeln von den fünf unpersönlichen Verben piget ꝛc., von interest, opus est, von den Fragesätzen, von dem Accusativus cum infinitivo, von den Partizipien, dem Ablativus absolutus, von den Gerundien ꝛc.

Sehen wir nunmehr zu, welchen Umfang wir dem Unterricht in der griechischen Grammatik geben müssen, wenn eine gedeihliche Lektüre dieser Sprache möglich sein soll, so finden wir hier neben der Einzahl und Mehrzahl noch einen zwischen diesen beiden stehenden dritten Numerus, nämlich die Zweizahl vor, und zwar in allen flektierbaren Wortarten, also im Substantiv, Artikel, Adjektiv, Zahlwort, Pronomen und Verbum. So selten aber in der deutschen Lektüre der Fall eintritt, wo wir statt wir, ihr, sie — wir beide, ihr beide, sie beide sagen könnten, eben so selten begegnet man in der griechischen Lektüre dem Dualis. Bedenken wir dem gegenüber, daß die griechischen Deklinationen wegen der den Endungen vorangehenden und sie mitbestimmenden verschiedenen Laute, wegen der verschiedenen die Endungen gleichfalls mitbestimmenden Betonung der Worte, endlich wegen der vorkommenden Zusammenziehungen in einer großen Zahl von Paradigmen gelernt werden müssen und daß von den je zwölf hier vorhandenen Formen zwei, also der sechste Teil auf den Dualis

kommen; denken wir endlich, wie oft Substantive dekliniert werden müssen, bis die Schüler in den einzelnen Kasus sicher sind: so wird hier an den Dualis eine Zeit verschwendet und für ihn ein Mehr von Aufmerksamkeit und Gedächtnisthätigkeit gefordert, womit der so erzielte sprachliche Gewinn in dem schreiendsten Mißverhältnis steht. Gerade so geht es bei der Einübung der Konjugationen. Es kann somit der ganze Unterricht in der griechischen Formenlehre eine nicht hoch genug zu schätzende Verkürzung und Vereinfachung erfahren, wenn in allen flektierenden Wortarten der Dualis im grammatischen Unterricht ganz übergangen und an den wenigen Stellen, wo die Lektüre den Dualis bringt, derselbe für sich erklärt wird. Die auf diese nachholende, ergänzende Unterweisung zu verwendende Zeit und Mühe ist kaum der Erwähnung wert; schon die bei dem ersten Auftreten dieses Numerus gegebenen Erklärungen werden künftige Belehrungen bei ähnlicher Gelegenheit nur noch in geringem Grade und bald gar nicht mehr nötig machen.

Was den Vokativus betrifft, so unterscheidet sich dieser in der griechischen Sprache häufiger von dem Nominativus, als in der lateinischen. Da er aber im Pluralis mit diesem Kasus stets übereinstimmt, so kann er wenigstens in diesem Numerus immer übergangen werden; ja, es werden auch im Singular die Fälle, wo der Vokativus vom Nominativus sich unterscheidet, bestimmter hervortreten, wenn beim Deklinieren überall, wo Übereinstimmung zwischen diesen beiden Kasus besteht, der Vokativus einfach übergangen wird. Für Einzelerscheinungen in der Vokativlehre, auch für philologische Untersuchungen, wann z. B. der Nominativ Singular der dritten Deklination auf s und wann ohne s gebildet wird, hat der Grammatik-Unterricht keine Zeit, und die Lektüre bedarf dieser Spezialkenntnisse nicht im mindesten.

Im ganzen ist in der Formenlehre und in der Syntax der griechischen Sprache dieselbe Sparsamkeit und Enthaltsamkeit zu üben, wie in der lateinischen. Ja, es kann sich der Unterricht hier um so mehr auf die wesentlichsten Gesetze beschränken, als die griechische Sprache erst mehrere Jahre nach der lateinischen auf höheren Lehranstalten ihren Anfang nimmt, und als innerhalb dieser Zeit die Schüler in der Fertigkeit, an den

Endungen die Wortform zu erkennen, in reichstem Maße geübt worden sind. Daß ferner die griechische Sprache im Gegensatz zur lateinischen den Artikel besitzt, erleichtert gleichfalls die Erfassung des Wort- und Satzsinnes. Ferner kehren in der Syntax der griechischen Sprache manche Grundregeln der lateinischen, wenn auch in etwas geänderter Form, wieder; so die Objekte gewisser Adjektiva und Verba, die Participial-Konstruktionen, der accusativus cum inf.; selbst der griechische genitivus absolutus wird dem Schüler als eine schon halb vertraute Form entgegentreten, nachdem dieser mit dem lateinischen ablativus absolutus gründlich bekannt geworden ist.

c) Die Methode.

Die Methode des altsprachlichen Grammatik-Unterrichts kann, wie die des neusprachlichen, nur die Seidenstückersche sein: an Mustersätzen werden die Regeln gefunden und entwickelt und durch Umwandlung deutscher Sätze in die entsprechenden altsprachlichen eingeübt. Der Unterricht beginnt mit der Formenlehre, und in dieser zunächst mit dem Substantiv, mit welchem in der griechischen Sprache sofort der Artikel zusammengefaßt wird. Dann folgen die an das Substantiv sich anlehnenden Wortarten, das Adjektivum und das Numerale, dann das seine Stelle einnehmende oder es adjektivisch ergänzende Pronomen, zum Schluß die schwierigste, weil formenreichste Wortart, das Verb. Selbstverständlich können einzelne Verba in bestimmten Formen schon früher bei der Bildung von Muster- oder Übungssätzen verwandt werden; ohne daß alsdann von den Regeln der Herleitung dieser Formen noch die Rede ist, sind sie von den Schülern einfach als Vokabeln zu memorieren. Da beim Beginn des Latein-Unterrichts dem Schüler die allen Kultursprachen gemeinsamen Gesetze durch den vorangegangenen Unterricht in der deutschen, französischen und englischen Sprache bekannt sind, die Sätze deshalb auch die einfachsten Formen sehr bald verlassen dürfen: so können ihnen schon frühe die unveränderlichen Wortarten, das Adverbium und die Präposition, eingefügt werden.

Die Deklinationen werden nach einander behandelt, jede in sich abgeschlossen. Die Methode, von allen Deklinationen

zuerst den Nominativ sing., dann den Genitiv sing. ꝛc. vorzunehmen, ist eine erkünstelte und verwirrende. Das Wort ist zunächst vorhanden; dann erst kommt die Biegung desselben nach der ihm eigenen Art. Die Zusammenstellung von Substantiven nach den Kasus bringt die Syntax. Den meisten Deklinationen giebt ein in der Endung immer wiederkehrender Vokal ihr eigenes Gepräge, fast ihren bestimmten Klang. So in der ersten lateinischen und griechischen das a, in der zweiten lateinischen das u, i und o, in der zweiten griechischen das o, in der dritten lateinischen das e, in der vierten lateinischen das u; eine Ausnahme macht in dieser Beziehung nur die dritte griechische Deklination. Daß ferner die alten Sprachen, wieder mit Ausnahme der griechischen dritten Deklination, die Akkusative sing. mit dem den einzelnen Deklinationen eigentümlichen Vokal und dem Konsonanten m resp. ν bilden; daß die lateinischen Ablative sing. den ersteren allein, die griechischen Dative denselben mit Jota subscriptum, zur Endung haben, werden die Schüler zur gedächtnismäßigen Erlernung der einzelnen Kasus mit Nutzen erfahren. Bei der Einübung der einzelnen Deklinationen sind vorzugsweise die von den Stämmen losgetrennten Endungen einzuüben. So sehr in Rede und Schrift Stamm und Endung zu einem untrennbaren Ganzen zusammengehen, so muß der grammatische Unterricht sie doch von einander lösen; die Formenlehre ist Anatomie. Also in der ersten lateinischen Deklination: a, ae, ae, am, a; ae, arum, is, as, is; der Vokativ bleibt, wie wir bereits früher gefordert haben, in beiden Numeris weg. In der ersten griechischen Deklination: α, ας oder ης, ᾳ oder ῃ, αν, oder η, ης, ῃ, ην; plur. in allen Fällen αι, ων, αις, ας; der Vokativ bleibt auch hier in beiden Numeris weg, außerdem, wie wir gleichfalls bereits oben gefordert und diese Forderung begründet haben, der Dualis. Die Endungen müssen sofort mit der richtigen Quantität eingeübt werden; so das ας der ersten Deklination immer lang; der Akkusativ Sing. αν hat die Quantität des Nominativs. Die richtige Quantität einzuüben, kostet nur wenig mehr Zeit als die Zulassung oder gar Einübung einer falschen.

Ähnlich ist die Formenlehre der übrigen flektierenden Wortarten zu betreiben.

Da von der Wortlehre nur das Wesentlichste durchgenommen zu werden braucht, um darauf den Lektüre-Unterricht zu gründen, andererseits aber auch die Elemente der Syntax für den letzteren unentbehrlich sind, so können und müssen sie der ersteren recht bald hinzugesellt werden. Der Reifegrad der beim Beginn des Unterrichts in der lateinischen Sprache nach unserem Schulorganismus mindestens 13 Jahre alten und sprachlich wenigstens nicht unbegabten Schüler — denn nur solche sollen eine Lehranstalt besuchen, die den Unterricht in den alten Sprachen betreibt — läßt dies als unbedenklich erscheinen. So kann denn bei dem eben bezeichneten Verfahren und bei wöchentlich 3 oder 4 Lateinstunden die ganze Elementargrammatik dieser Sprache in zwei, und 2 Jahre später die griechische Elementar-Grammatik in einem Jahre zum sichern geistigen Eigentum der Schüler gemacht werden. Zeigt die letztere in der Formenlehre und in der Syntax auch eine größere Mannigfaltigkeit und auch größere Schwierigkeiten, so sind die Schüler doch auch um die eben genannte Zeit geistig entwickelter, und durch die anhaltende Beschäftigung mit der lateinischen Sprache für die Erlernung der in Wort- und Satzlehre derselben verwandten griechischen in nicht geringem Maß gleichsam schon geschult.

Für den in der Wort- und Satzlehre der alten Sprachen grundlegenden Unterricht bedarf es eines der Plötzschen französischen Elementargrammatik ähnlichen Lehrbuchs. Dasselbe muß von jeder Lektion zuerst Mustersätze, dann die in aller Kürze dargestellten Regeln und endlich zur Einübung der letzteren deutsche Übungssätze bringen.

Da der grammatische Unterricht in den alten Sprachen nur die Grundlagen zu schaffen hat, auf welchen ein gedeihlicher Lektüre-Unterricht sich aufbauen läßt, so haben auch die Muster- wie die Übungssätze nur die zukünftige Lektüre ins Auge zu fassen. Der altsprachliche Grammatik-Unterricht steht in dieser Beziehung im bestimmtesten Gegensatz zum neusprachlichen. In dem letzteren müssen die Sätze möglichst dem praktischen Leben entnommen sein, weil auch im Grammatik-Unterricht an der Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der neueren fremden Sprachen mit-

gearbeitet werden muß. Da aber von einem künftigen praktischen Gebrauch auch der alten Sprachen in Rede und Schrift wohl nie mehr die Rede sein wird, so hat auch der Grammatik-Unterricht denselben nicht ins Auge zu fassen, er hat vielmehr mit den hier vorkommenden Vokabeln und Sätzen nur dem Lektüre-Unterricht vorzuarbeiten. Was wir deshalb an der Plötzschen Elementar- und Schulgrammatik der französischen Sprache tadeln mußten, daß sie sich zu sehr mit der griechischen und römischen Geschichte befassen, daß die Muster- und Übungssätze sich zu viel mit Cäsar, Hannibal, den Decemvirn, der Schlacht bei Cannä, den Thermopylen, der Trajanssäule rc. beschäftigen, das ist von der lateinischen und griechischen Elementar-Grammatik, vorausgesetzt daß dabei immer an das bereits vorhandene Geschichtswissen der Schüler angeknüpft und keine zeitraubende Sacherklärung nötig wird, geradezu zu fordern. Gerade im Grammatikunterricht kann, wenn er stets sein letztes Ziel, eine gedeihliche Lektüre-Betreibung, im Auge behält, schon ein guter Teil des hier notwendigen Wortschatzes gesammelt und manche nicht mehr ganz einfache und durchsichtige Konstruktion bewältigt werden.

Soll der Schüler mit den Hauptregeln der altsprachlichen Formenlehre und Syntax eine wirklich gesunde und sichere Bekanntschaft machen; sollen ihm die wichtigsten Wortformen und Satzkonstruktionen so geläufig werden, daß er bei der künftigen Lektüre möglichst überall sofort gewissermaßen den Zuschnitt erkennt, in welchem das die Gedanken in sich bergende Sprachmaterial ihm erscheint, so muß er die Regeln auch an Übersetzungen aus der deutschen Sprache in die alten üben und sich einprägen. Bei dem Übersetzen aus der fremden Sprache in die deutsche ist der Schüler immer der Gefahr preisgegeben, die Stämme und Endungen nicht ernst genug ins Auge zu fassen, nach dem Sinn der Worte und Sätze zu tasten und zu tappen. Hier bedarf es deshalb oft selbst bei willigen Schülern des energischsten Eingreifens des Lehrers, um dem bloßen Raten zu wehren. Im Übersetzen aus der deutschen Sprache in die fremden, besonders die alten Sprachen, gebietet sich dagegen von selbst ein viel genaueres Beobachten des einzelnen Wortes in seiner Form, seiner Bedeutung, seiner Verbindung mit anderen Worten; das Raten unter allem an der betreffenden Stelle vielleicht

Möglichen fällt zu leicht auf etwas Falsches, als daß die Notwendigkeit ernster Untersuchung nicht bald gebieterisch zu Tage treten sollte.

Wie ferner dem Schüler beim Anhören von Wortendungen, von Tempus- und Modusformen, von Satzkonstruktionen diejenigen am bekanntesten, ja vertrautesten ins Ohr klingen, welche er wiederholt und immer wieder in ernster Arbeit selbst hat mündlich bilden müssen, so wird ihn der Blick auf seine Lektüre Worte, Wort- und Satzformen am schnellsten wiedererkennen lassen, welche er als Wort- und Satzbilder schon wiederholt eigenhändig auf das Papier gezeichnet hat. Insbesondere ist eine sichere Bekanntschaft mit der Accentuierung griechischer Wörter, ohne welche auch ein richtiges Lesen in dieser Sprache absolut unmöglich ist, ohne schriftliche Übungen gar nicht zu machen. Sind wir doch auch auf anderen Gebieten des geistigen Lebens da am meisten imstande genau zu hören, zu sehen, zu prüfen, in uns aufzunehmen, wo wir selbst uns praktisch versucht haben. Auf welchem Musikinstrument ein Mensch selbst etwas geübt ist, da kann er auch die Leistungen der Künstler am besten würdigen; selbst der Handwerksmann wird an fremden Erzeugnissen da die zutreffendste Kritik üben, wo er selbst schon schaffend thätig gewesen ist.

Was wir über die Einrichtung der Lehrbücher der Elementargrammatik, über die Beschäftigung mit denselben, über die notwendige Vor- und Nacharbeit bereits in der Methodik des französischen und englischen Unterrichts gesagt haben, das gilt in demselben, ja sogar in höherem Grade auch von dem Unterricht in der lateinischen und griechischen Grammatik. Die in den Regeln und Sätzen vorkommenden Vokabeln müssen auch hier den einzelnen Lektionen und zwar mit genauer Bezeichnung der Betonung und der Quantität beigedruckt sein; sie müssen in der dem Gebrauch derselben vorangehenden Grammatikstunde den Schülern richtig eingelesen und von diesen dann zu Hause gelernt werden. Auch in diesem Unterrichtszweig muß die eigentliche Arbeit in der Schule unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers geschehen. Dem Schüler die Last sogenannter selbständiger, in Wirklichkeit aber völlig unselbständiger Arbeiten zu häuslicher Bewältigung aufzubürden, ist in den alten Sprachen noch um so unstatthafter,

als diese die fremden modernen Sprachen in Schwierigkeiten weit übertreffen, und selbst bei beharrlichem Fleiß der Schüler und bei großem Zeitaufwand ohne Hilfe des Lehrers in den ersteren noch weit Ungenügenderes zu Tage treten muß, als in den letzteren.

Ferner muß jeden Übungssatz, welchen der hierzu aufgerufene Schüler in die lateinische oder griechische Sprache übertragen hat, wie im Grammatikunterricht der neueren fremden Sprachen, die ganze Klasse in richtiger Wiedergabe der Lautklänge, der Quantität und der Betonung im Chor repetieren. Hierdurch wird nicht bloß die Aufmerksamkeit sämtlicher Schüler in erhöhtem Grade an den Unterricht gefesselt, sondern auch die Reinheit der Aussprache in der Gesamtheit gefördert, insbesondere aber die Regeln und deren Anwendung fester eingeprägt, da der Mensch das am besten behält, was er laut und wohlartikuliert spricht. Aus letzterem Grunde sind auch die in die fremde Sprache früher übertragenen Sätze von Zeit zu Zeit von einzelnen und vom Chor deutlich und wohl vernehmbar in der Klasse immer wieder herzusagen. So werden sich im Gedächtnis der Schüler mit der Zeit eine Anzahl von ihnen selbst unter Anleitung und Aufsicht des Lehrers gebildeter und eben deshalb um so fester haftender sog. loci memoriales leicht und natürlich bilden. Je mehr dieser Grammatik-Unterricht sich auf eine wohl getroffene Auslese gewisser Fundamentalregeln beschränken muß, desto notwendiger ist es, daß wenigstens diese bei den Schülern sozusagen in Fleisch und Blut übergehen, damit sie bei der Mannigfaltigkeit der Wortformen und Satzwendungen, welche die altsprachliche Lektüre der lernenden Jugend vorführt, die festen Pole sind, um welche sich vor ihrem geistigen Auge die verschiedenen Spracherscheinungen bewegen.

Unter allen diesen Voraussetzungen kann der eigentliche Grammatik-Unterricht, dem in den beiden ersten Jahren des lateinischen und im ersten des griechischen Unterrichts sämtliche für diesen angesetzte Lehrstunden zuzuweisen sind, sich auf diese zwei, resp. dieses eine Jahr auch beschränken. Praktisch wird er dann später in der Lektüre auf die natürlichste Weise fortgesetzt, erweitert, vertieft, da ja bei der Übertragung ins Deutsche jeder lateinische oder griechische Satz immer zunächst grammatisch verstanden werden muß; selb-

ständiger mündlicher und schriftlicher Übungen in besonderen Lehrstunden wird es aber in der lateinischen Sprache von dem dritten, in der griechischen vom zweiten Jahre an nicht mehr bedürfen.

3. Die Lektüre.

a) Der Zweck.

Wir haben im I. Teil dieses Buches die Gründe für und wider die Betreibung der alten Sprachen auf höheren Lehranstalten geprüft. Wir sind dabei zur Anerkennung der Notwendigkeit des ferneren Verbleibens derselben auf Gymnasien, aber auch nur auf diesen, gekommen. Wir haben 1. auf die Abhängigkeit der neueren Sprachen, auch der deutschen, von den alten hingewiesen; wir haben 2. gezeigt, daß das Studium der Theologie, der alten Geschichte, der Altertumskunde, der Philosophie und Jurisprudenz, deren wichtigste Quellenschriften in den alten Sprachen verfaßt sind, die Kenntnis derselben nicht entbehren kann; wir haben endlich 3. von den hervorragenden Werken gesprochen, welche besonders in der Geschichte und auf den verschiedensten Gebieten der Dichtkunst seiner Zeit in diesen Sprachen geschrieben wurden, und in deutscher Übersetzung ein vollkommenes Verständnis, auch einen vollkommenen Genuß nicht immer gestatten.

Wir machen nun, ehe wir auf die Methodik der altsprachlichen Lektüre näher eingehen, nochmals darauf aufmerksam, daß wir unter dem Gymnasium nur eine Gelehrten-Vorschule und unter der hier in Betracht kommenden Gelehrsamkeit speziell die sog. Büchergelehrsamkeit, dieses Wort natürlich in seinem schönsten Sinn genommen, verstehen. Denn freilich dürfen einerseits auch die höheren technischen Fächer, beispielsweise die Maschinenkunde, andererseits neben der Poesie die übrigen sog. freien Künste, also die Malerei, Bildhauerei, Architektur und Musik, in welchen allen nur ein andauerndes, angestrengtes Studium zu wirklicher Besitzergreifung führt, in gewisser Beziehung denselben Anspruch auf Gelehrsamkeit erheben, wie die Universitätswissenschaften. Für alle diese Lerngebiete besteht aber in der Ober-Bürgerschule (Ober-Realschule) bereits eine vortreffliche Vorbereitungsanstalt, welche dem Gymnasium in der Betreibung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unter-

richtsgegenstände wie der neueren Sprachen mit ihren herrlichen, alle Gebiete des geistigen Lebens umfassenden Sprachschätzen um ein nicht Geringes sogar überlegen ist. Es ist auch in der That eine völlige Verwirrung der hier in Frage kommenden Begriffe, wenn man die Vertreter der eben erwähnten Berufsarten in allgemein menschlicher Bildung und in sog. positivem Wissen den „studierten Leuten" nachstellen will. Besitzt doch mancher Theologe, Philologe, Philosoph, Jurist wenig Kenntnis der drei Reiche der Natur, und wird sich bei der Betrachtung komplizierterer mechanischer Getriebe oder größerer Schöpfungen auf dem Gebiete der eben genannten Künste recht unwissend vorkommen. Es ist in Wirklichkeit die sprachliche, auch die altsprachliche Begabung, für sich betrachtet, nur eine einseitige Begabung; ja dieselbe geht mit einer völligen Nichtbegabung für andere hochwichtige Disziplinen nicht selten sogar Hand in Hand. Aber sie eröffnet uns doch eine eigene schöne, reiche, belehrende, hohe Bildung spendende geistige Welt; sie ist insbesondere für die Beschäftigung mit theologischen, philologischen, philosophischen, juristischen Studien aus oben genannten Gründen ganz unentbehrlich. Denn diese alle haben es zum großen Teil mit der Erschließung der in den alten Sprachen niedergelegten Gedanken zu thun; diese letztere aber hat die Kenntnis dieser Sprachen an sich zur notwendigen Voraussetzung und in dieser Kenntnis wiederum insbesondere die Geschicklichkeit, den gegebenen Gedankeninhalt schnell und sicher und in seiner vollen Bedeutung zu erfassen.

Hier bieten nun unsere heutigen Gymnasien Zustände dar, wie sie widersinniger, ja bedenklicher und gefahrbringender auf dem ganzen Gebiete unseres an Mängeln und Mißständen so reichen Schulwesens kaum gedacht werden können. Ihr wichtigstes Arbeitsfeld sind die alten Sprachen; fast die Hälfte sämtlicher Lehrstunden ist ihnen zugewiesen; und doch fehlt mehr als der Hälfte ihrer Schüler zur Erlernung derselben jegliche Anlage, und auch von der kleineren anderen Hälfte bezwingt nur ein Teil die Schwierigkeiten derselben mit der Leichtigkeit, die eine wirkliche Besitzergreifung der vorhandenen Sprachschätze und die vollkommene Freiheit in Behandlung der Sprachformen in Wort- und

Satzlehre allein möglich macht. Da durch die große, sich langsam fortbewegende Masse der sprachlich schwach beanlagten Schüler auch die sprachbegabten in ihrem Fortschreiten zurückgehalten werden, so ist die überwiegende Mehrheit unserer Gymnasial-Abiturienten ein gedeihliches akademisches Studium, so weit es sich auf die alten Sprachen gründet, zu betreiben gehindert, und die wissenschaftliche Qualität der sog. studierten Berufsarten wird dadurch fort und fort aufs empfindlichste geschädigt. Dieser ungenügend vorbereiteten jungen Leute liefern die in den letzten Jahrzehnten zu einer schwindelnden Zahl und Frequenz angewachsenen Gymnasien gegenwärtig eine solche Menge an die Universitäten ab, daß uns ein studiertes Proletariat als eine lästige, ja gefährliche Zuthat in unserm Staats- und bürgerlichen Leben in gewisser und ganz naher Aussicht steht. Videant consules . . . . . !

Es zeigt wenig Liebe und Verehrung unserer klassisch gebildeten Lehrer für ihre alten Sprachen, daß sie dieselben meist ohne Widerspruch von der zu dem Verständnis ihrer Vorzüge und zu dem Genuß ihrer Schönheiten hoffnungslos unfähigen Mehrheit der Schüler jämmerlich verunstalten lassen. Gegen diesen Zustand müßte sich die ganze Gymnasial-Lehrerschaft wie ein Mann erheben. Selbst wer sie nicht so hoch hält, wie sie es verdienen, der wird, wenn er nicht gegen alle ihre Vorzüge unempfindlich ist, nur mit tiefem Bedauern sehen, wie zwei Dritteile sämtlicher Gymnasiasten sie nur in der Absicht drangsalen, um mit einer stümperhaften Kenntnis derselben den Einjährigen-Freiwilligen-Schein zu gewinnen; wie in unnatürlichster und nutzlosester Weise eine Menge von Lehrstunden auf dieselben verwandt werden, in welchen diese Gattung von Schülern mit anderen ihnen förderlichen und auch gerne von ihnen betriebenen Lehrgegenständen eine ganz befriedigende Bekanntschaft machen könnten, deren sie nun im späteren Berufs- oder gesellschaftlichen Leben, oft zu ihrem schweren Schaden, entbehren müssen.

Diese Art von Gymnasien faßt die nachfolgende Methodik der altsprachlichen Lektüre nicht ins Auge; sie setzt vielmehr auf das bestimmteste voraus, daß Schüler, welche die alten Sprachen lernen sollen, dazu auch imstande sind; sie hält die letztern auch für viel zu gut,

um sie zu bloßen Handlangerdiensten bei der Erarbeitung von allerlei äußeren Berechtigungen, die ihnen an sich völlig fremd sind, mißbrauchen zu lassen.

Aus den oben für die Betreibung der alten Sprachen auf Gymnasien angeführten Gründen erwachsen nun insbesondere dem Lektüre-Unterricht ganz bestimmte Aufgaben. Erstens gilt es die Abhängigkeit der modernen Sprachen, auch der deutschen, von den beiden alten ins Auge zu fassen und die dabei gesammelten Kenntnisse für das tiefere Verständnis der ersteren fruchtbar zu machen. Der Teil des altsprachlichen Unterrichts, welcher sich hiermit ganz besonders beschäftigt, ist die Etymologie. Wir werden dieselbe mit der Synonymik in einem eigenen Kapitel näher besprechen, bemerken aber schon hier, daß wir ihnen bei der für die alten Sprachen überhaupt verfügbaren nicht gerade großen Zahl von wöchentlichen Lehrstunden einen selbständigen Unterricht nicht einräumen können, sondern daß sich die notwendigsten Untersuchungen und Übungen dieser Art an die Lektüre anschließen müssen.

In Rücksicht auf den zweiten Grund der Betreibung der lateinischen und griechischen Sprache auf Gymnasien, die Notwendigkeit nämlich, gewisse Quellenschriften im Original lesen zu können, hat der Lektüre-Unterricht Sorge zu tragen, daß die Jugend rechte Fertigkeit erlangt, altsprachliche Lesestücke schnell und sicher und mit vollem Verständnis des Inhalts ins Deutsche zu übertragen. Die zu lesenden Schriften müssen dem Schüler reiche Gelegenheit geben, sich in dieser Kunst zu üben; sie müssen ferner so interessant sein, daß er die Ergründung ihres Sinnes auch gerne vornimmt. Diesem Zwecke der altsprachlichen Lektüre dient die Prosa mehr als die Poesie, da sie eine größere Mannigfaltigkeit und für gereiftere Schüler auch eine größere Kompliziertheit und deshalb größere Schwierigkeit der Konstruktionen darbietet, als die mehr in Hauptsätzen sich ergehende Poesie, die auch vielfach in sog. dichterischen, dem letzten Zweck dieser Übungen nicht entsprechenden Worten redet.

Was den dritten Grund der Betreibung der alten Sprachen auf Gymnasien betrifft, nämlich die Bedeutung der hier vorhandenen Sprachschätze in Inhalt und Form, so ist zu

wünschen und zu hoffen, daß die Gymnasialjugend aus der Beschäftigung mit denselben, welcher in den vier letzten Schuljahren nach dem von uns aufgestellten Lehrplan fast ein Drittel der sämtlichen Unterrichtsstunden zugewiesen ist, recht viele und recht kräftige Antriebe zum Guten und Rechten und Schönen empfange. Für die begeistertsten Verehrer des klassischen Altertums steht sogar die absolute Vorbildlichkeit desselben außer Frage, und in Wirklichkeit wird uns in den Schriften der Alten auch manches erzählt oder dargestellt, was Nachahmung verdient und auf die Herzen der Jugend veredelnd wirken kann.

Gleichwohl erweist sich jene Behauptung der absoluten Vorbildlichkeit der klassischen Schriften als eine irrige. Es ist dringend nötig, hier der Wahrheit die Ehre zu geben und keine Hoffnungen zu hegen oder gar laut zu verkündigen, die sich nicht erfüllen können. Die Verehrung von Göttern, die an allen menschlichen Schwächen und Unarten leiden; der mechanische, teilweise greuliche Opferdienst; der oft kindische Aberglaube; die meist tierische Sinnlichkeit der Liebe; die selbst wirklich große Männer dämonisch beherrschende Ruhmsucht — den Themistokles lassen die Lorbeeren des Miltiades nicht schlafen, und Alexander preist am Grabe Achills nur dessen Glück, einen Homer als Sänger seiner Thaten gefunden zu haben —; die als selbstverständlich vorausgesetzte Berechtigung der Eroberungskriege, wüsten Raubens, Plünderns und Zerstörens: alle diese in der Poesie wie in der Prosa der antiken Völker zu Tage tretenden Erscheinungen sind nicht geeignet, die Seelen unserer Knaben und Jünglinge sittlich zu reinigen, für das Edle zu erwärmen, zu hohen Entschließungen anzufeuern. Es muß endlich manches aus den lateinischen und griechischen Schriften, was wir um der vollendeten Form und Darstellung willen der Gymnasialjugend darbieten möchten, um des geradezu unsittlichen Inhalts willen ihr vorenthalten werden, und selbst das, was wir ihr nach dem Herkommen in die Hände geben, ist nicht überall frei von Irreführendem und Verführerischem.

Man hat die wieder erneute Bekanntschaft mit den alten Sprachschätzen der Griechen und Römer und das neu begonnene Studium derselben Humanismus genannt. Unter dem verwandten Wort humanitas (Menschlichkeit, griechisch παιδεία) verstanden die

Römer den geistig-sittlichen Zustand des an den Wissenschaften und Künsten Gebildeten im Gegensatz zu der tierischen Roheit des Barbaren oder des mechanisch sein Tagewerk abwickelnden Sklaven. Nun war die Roheit in der zweiten Hälfte des Mittelalters allerdings groß genug; sie hatte auch die Künste und Wissenschaften zu sich in den Staub herniedergezogen. Das kirchliche Latein hätten die alten Römer kaum noch als ihre Sprache wiedererkannt; abgeschmackt und kindisch bis zum Unglaublichen waren die Fragen, welche sich die damalige Philosophie, die Scholastik, zur Beantwortung vorlegte. Diesem herabgekommenen Christentum gegenüber konnte selbst das in seinen klassischen Schriften neu erstehende Heidentum als geistige Erlösung und Befreiung erscheinen. Mit Recht wird deshalb der „Humanismus" mit zu den Vorkämpfern der Reformation gerechnet.

Daß aber auch für uns noch die höchste Bildung in den lateinischen und griechischen Klassikern zu finden sei, diesen Glauben wird dem Schüler gerade die Lektüre derselben sehr bald austreiben. Er wird mit Erstaunen von demselben Sokrates, welchen seine Lehrer ihm vielleicht dicht neben Christus, wenn nicht gar über ihn stellen, lesen, daß er seine Rat suchenden Freunde zum delphischen Orakel, diesem größten Schwindelinstitut des gesamten Altertums, schickt. Er wird von der Bewunderung der hohen Bildung des Griechenvolks etwas ablassen, wenn ihm der Philosoph und Geschichtschreiber Xenophon in seiner Anabasis mit größter Ernsthaftigkeit erzählt, wie bei einem vom griechischen Heere gefaßten wichtigen Beschluß ein Krieger laut nieste, und wie dies allgemein als zustimmende Äußerung der Götter aufgefaßt wurde. Diese die Bildungshöhe der klassischen Völker in ein sehr seltsames Licht stellenden kleinen Züge lassen sich aus unseren lateinischen und griechischen Schulbüchern zu Hunderten zusammenlesen.

Das Verhältnis der antiken Litteratur stellt sich zu der modernen folgendermaßen dar. Es haben die neueren Kulturvölker, das deutsche insonderheit seit Opitz, sich mit den Schriften der alten Griechen und Römer eifrig beschäftigt, mit großer Lernbegierde aus diesen Quellen geistiger Bildung geschöpft. Aber weniger um den Inhalt der klassischen Schriften war es ihnen dabei zu thun, als um die Darstellung und Form. Wo sie sich auch

den ersteren aneigneten, da mußten sie mit demselben nicht selten eine gründliche Reinigung vornehmen. In den Schillerschen Gedichten lebt die griechische Götterwelt wieder auf; aber sauber und verklärt schauen wir hier ihre Gestalten, von dem Schmutze insbesondere gemeiner Sinnlichkeit hat der deutsche Sänger sie befreit. Eigentliche Lehrmeister sind die Griechen und Römer den modernen Völkern in der Form geworden. In ruhiger Größe und Vornehmheit und wiederum in fröhlicher Heiterkeit rollt der griechische Hexameter gegenwärtig auch in der deutschen Dichtung seine Wogen. In die lyrischen Strophen der Alten hat Klopstock hohe Gedanken des Glaubens, der Vaterlandsliebe, der Freundschaft gekleidet. An dem Vorbild griechischer und lateinischer Dramen hat sich das mittelalterliche Mysterion und Fastnachtsspiel zur Vollendung unserer gegenwärtigen Dramatik emporgearbeitet.

Aber diese Schule ist längst durchlaufen; die Jünger haben ihre Meister weit hinter sich gelassen. Wohl stehen nach beinahe drei Jahrtausenden die Homerischen Epen noch unerschüttert als Muster dieser Dichtungsgattung da; und nicht unwürdig der großen Vorgänger reiht sich ihnen das Virgilsche Heldenlied an. Aber selbst der auf einsamer Höhe sinnende Dichtervater würde, hätte er sie gekannt, sein Haupt in Bewunderung geneigt haben vor den ehrfurchtgebietenden großen geistlichen Schöpfungen Dantes, Miltons und Klopstocks. Von dem eigenartigen Zauber englischer und deutscher Balladen, von der „wunderschönen Märchenwelt“ hat das gesamte klassische Altertum nie eine Ahnung gehabt. Die Oden des Pindar, der Sappho, des Horatius u. s. w. sind bedeutend, nicht selten tief im Inhalt und kunstgerecht und schön in der Form; aber sie reichen nicht an die süße Beredsamkeit unserer neueren Lyriker, an die naturwahre Innigkeit und Wärme des deutschen Volksliedes, an die glaubensvolle Kraft und die fromme Ergebung des evangelischen Kirchenlieds. Aristophanes hat in Shakespeare und Molière seine Meister gefunden, und Sophokles, der größte der griechischen Tragiker, würde, aus der Dichterblütezeit der Hellenen in die Gegenwart versetzt, staunend emporschauen zu dem großen Briten und zu den Schöpfern der „Iphigenie“ und des „Tell“.

Alle Strophen und Verse der Griechen und Römer haben in

deutschen Gedichten, sofern sie das verdienten, ihre Auferstehung gefeiert. Aber weder Griechen noch Römer kannten den edlen Wohlklang des Reims in seinen verschiedenen Gattungen, die majestätische Kraft der Nibelungenstrophe alter und neuer Form, das Sonett, die Oktave und so manche andere Dichtungsart, in welcher der Genius des neunzehnten Jahrhunderts bald ernst, bald heiter und spielend denkt und schafft, die zarte Sinnigkeit, mit welcher er die poetische Wirkung selbst einzelner Vokale und Konsonanten prüft.

So steht neben dem unübersehbaren Reichtum der modernen Litteraturen mit der Tiefe und dem sittlichen Ernst ihrer Gedanken, der Fülle ihrer Weisheit und ihres Wissens, der Mannigfaltigkeit ihrer Formen und Kunstmittel die Dichtung der altklassischen Völker geradezu arm und beschränkt da. Was in ihren besten Werken in Inhalt und Form Gutes und Vorbildliches vorhanden ist, das hat die moderne Welt als ihr kostbares Erbe längst in ihr eigenes Denken, Fühlen und Wollen aufgenommen; die gesamte Poesie der neueren Kulturvölker ist getränkt mit antikem Geist. Aber sie ist nicht bloß Erbin gewesen; sie hat nicht müßig gesessen auf dem geschenkten Gute; sondern sie hat es veredelt, sie hat es gemehrt. Wenn Friedrich Schlegel zum Preise des „deutschen Sinnes“ begeistert singt: „Was in Kunst und Wissenschaft Fremder Himmel Hohes schafft, Ward von ihm alsbald erkannt, Wuchs so mächt'ger seiner Hand“, so umfaßt der fremde Himmel auch das alte Hellas und Rom. Und so überragt denn die moderne Litteratur die alte bei weitem in der edlen Kunst, „Humanität“ und „Idealität“ zu verkünden, zu singen „von Lenz und Liebe, von sel'ger, goldener Zeit, von Freiheit, Männerwürde, von Treu und Heiligkeit“; zu singen „von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt“, zu singen „von allem Hohen, was Menschenherz erhebt“.

Fügen wir hinzu, daß auch die Geschichtsschreibung der neueren Kulturvölker sich zu hoher Bedeutung emporgeschwungen hat; daß neben jeden, selbst bedeutenden griechischen oder römischen Historiker eine ganze Zahl ihm vollkommen ebenbürtiger Fachgenossen aus der Gegenwart oder der jüngsten Vergangenheit gestellt werden kann; daß auch die Ciceronische und Demosthenische Oratorik durch die Staats- und Kanzelberedsamkeit der Engländer, Franzosen und

Deutschen in der Qualität erreicht, in der Quantität weit übertroffen wird; daß auch die antiken Briefe und philosophischen Arbeiten den neueren in Wert und Zahl nicht gleichkommen; daß endlich das Beste, was die Schriftsteller alter und neuer Zeit auf allen Gebieten des geistigen Lebens geschaffen, durch eine reiche Volks- und Jugendlitteratur in unsere mittleren und selbst niedersten Lebenskreise hineingetragen worden ist als eine Quelle der Belehrung, welche den alten Griechen und Römern zum Schaden für Volk und Jugend ganz unbekannt war: so sehen wir auch die ungebundene Rede unserer Zeit auf eine Weise gepflegt, daß sie die antike Prosa zweifellos in den Schatten stellt.

Wenn trotz allem dem das heutige Gymnasium, weil es sich so vorwiegend mit der griechischen und lateinischen Sprache beschäftigt, daß es dabei die neueren Sprachen teils vernachlässigen, teils ganz unbeachtet lassen muß, den Namen einer speziell humanistischen Anstalt beansprucht und vor allen übrigen Lehrinstituten die ideale Seite des Lebens ins Auge zu fassen vorgiebt, so liegt dem eine völlige Unkenntnis der eben besprochenen Thatsachen zu Grunde, oder die Wortführer dieser Prätensionen wollen mit sehenden Augen nicht sehen und mit hörenden Ohren nicht hören. Können die Direktoren und Lehrer unserer Gymnasien, die Hand aufs Herz, wirklich behaupten, daß ihre Abiturienten der Regel nach für edle Humanität und für ideales Streben mehr als andere Jünglinge gewonnen sind, und daß, wo dieser Fall einmal zweifellos vorliegt, dieses die Frucht des lateinischen und griechischen Unterrichts ist?

Es sind auf unseren Gymnasien die Schüler und der Regel nach selbst die Lehrer mit der einen modernen fremden Sprache nur dürftig, mit der anderen gar nicht bekannt; sie haben deshalb keine Kenntnis von den reichen Kulturschätzen, welche diese beiden vor dem sich ihnen Widmenden ausbreiten, von der echten Humanität, zu welcher die Jugend hier geführt werden kann, von dem idealen Leben und Streben, das der Suchende hier in schöner Fülle findet. Werden die gegenwärtigen Gymnasial-Einrichtungen, welche mit den geistigen und selbst materiellen Forderungen der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts im gröblichsten Widerspruch stehen, und an deren früheres Vorhandensein künftige Geschlechter kaum werden glauben können, einmal glücklich beseitigt

sein; wird der unnatürliche Zustand einmal aufgehört haben, daß Gymnasiallehrer, weil sie sich ausschließlich mit den toten Sprachen längst untergegangener Völker beschäftigen, in der Kenntnis der Sprachen der beiden wichtigsten lebenden Kulturvölker sich von Handelslehrlingen und vierzehnjährigen Mädchenschülerinnen übertreffen lassen; wird man einmal die französische und englische Sprache auch im Gymnasium betreiben, gerade weil es Gelehrten-Vorschule ist, und zwar vor und mit den alten Sprachen; wird man auch unserer deutschen Muttersprache die Pflege widmen, die ihr gebührt, für die aber auch der Gymnasial-Lehrplan vom Jahre 1882 nicht die genügende wöchentliche Stundenzahl festsetzt: dann wird man bei der Beschäftigung mit den alten Sprachen manches vermissen, was die neueren bieten; man wird auf Meinungen, Anschauungen, Sitten und Einrichtungen stoßen, welche die fortgeschrittene Menschheit längst abgethan hat, an welche sie nicht ohne Scherz und Spott, auch wohl nicht ohne Unwillen und Beschämung zurückdenken kann. Man wird sie erklären, teilweise auch entschuldigen; aber man wird in ihnen wenig Humanes und Ideales finden.

Drei Völker sind vorzugsweise die Träger der vorchristlichen Kultur gewesen, die Israeliten, die Griechen und die Römer. Die Israeliten haben die religiösen Güter, die Griechen die Künste und Wissenschaften, die Römer das Recht gepflegt. Was sie Bleibendes geschaffen haben, hat sich in breiten Strömen in die christliche Welt ergossen, hat hier vielfach befruchtend, aufklärend, umgestaltend gewirkt, bildet aber gegenwärtig in dem gesamten geistigen Leben der gebildeten Völker gewissermaßen nur einzelne Bestandteile neben vielen anderen und teilweise auch bedeutenderen. Wir erfreuen und erquicken uns immer noch an den schönen Geschichten des alten Testaments; wir erheben und erbauen uns an seinen Psalmen und seinen prophetischen Büchern: aber wir verschließen unser Auge auch nicht vor der Unvollkommenheit, ja sogar dem Irrtum gewisser alttestamentlicher Mitteilungen oder Belehrungen; nur als ein Morgenrot der Wahrheit erscheinen sie im Vergleich mit der Sonne des Evangeliums von Christo. So versenken wir

uns auch mit warmem Interesse in die geistige Welt der alten Griechen und Römer, und dürfen uns doch nicht verhehlen, daß sie geradezu zwerghaft dasteht neben den gewaltigen Geistesthaten der Gegenwart, neben ihren ungeheuern Errungenschaften auf allen Gebieten höherer menschlicher Bildung.

Deshalb führt unser Schulorganismus die nicht studierende Jugend, welche nicht aus allen Kulturquellen schöpfen kann, zu den geistigen Schöpfungen der modernen christlichen Völker, die uns näher stehen und uns vollkommenere Wahrheiten und reinere Sitten zeigen; und selbst das reorganisierte Gymnasium muß die Schüler seiner Unter- und Mittelklassen zunächst mit den letzteren bekannt machen. Aber es kann der gereifteren Jugend einer Gelehrten-Vorschule nicht erlassen werden, sich mit den Geistesarbeiten jener beiden eigentümlichen und hervorragenden antiken Völker zu beschäftigen, von denen das eine, unter den rohen, barbarischen Nationen jener Zeit wie eine Oase in der Wüste, sich schnell zu einer wunderbaren Geistesblüte entfaltete, hochbegabt und fruchtbar in allen Thätigkeiten der Künste und der Wissenschaften, das andere, durch den klaren Blick und den eisernen Willen seiner Bürger zum Weltreich emporgestiegen, die Schöpfungen jenes ersteren Völkchens, durch eigene Nachahmungen vermehrt, über den bekannten Erdkreis ausstreute.

Nicht bloß die Dankbarkeit gebietet es, diese ältesten Pflanzungen menschlichen Sinnens und Forschens durch immer erneuten Verkehr mit denselben der Vergessenheit zu entreißen; nicht bloß ziehen hier so manche Perlen edelster Wahrheit und Tugend, allerdings nicht selten auch mit falschem Schein glänzende und mit totem Gestein vermischte, das Auge des denkenden und fühlenden Menschen mächtig auf sich; sondern hier sind die gesunden, unvergänglichen Grundfesten, auf welchen, so oft im Lauf der Jahrtausende eine Kulturwelt in Trümmer stürzen sollte, der Neubau geistiger Bildung immer wieder, wenn die Barbarei abgewirtschaftet und den Vernichtungsprozeß an sich selbst vollzogen hat, in alter Herrlichkeit aufgerichtet werden kann. Daß aber die Sprachen an sich, in welchen der

Geist jener Völker zum Selbstbewußtsein gekommen ist, in denen er dann die fügsamen und hingebenden Organe seiner Gedanken fand, zu den vollkommensten gehören, die je auf dieser Erde vernommen worden sind, dürfte wohl schwerlich auf Widerspruch stoßen.

Das ist der Stand der Sache, wie er sich einer ruhigen Prüfung aller hier in Betracht kommenden Verhältnisse enthüllt. Was wir der griechischen und lateinischen Sprache auf Gymnasien eingeräumt haben, wird freilich den blinden Vergötterern des klassischen Altertums zu wenig, den ebenso blinden Verächtern desselben bei weitem zu viel sein. Beider Urteil ist für die Pädagogik wertlos; sie kann sich mit Extremen nicht befassen. Eine geradezu ungeheuere Fülle dessen, was heutzutage wissenswert ist, und was die Jugend deshalb lernen sollte, hat sich vor unsern Augen neben- und über einander aufgeschichtet. Aber beschränkt sind die leiblichen und geistigen Kräfte unserer Schüler, und jede übertriebene Zumutung an dieselben muß sich strafen. Auch auf die Lehrgegenstände unserer Unterrichtsanstalten muß das schöne Wort des preußischen Ordens vom schwarzen Adler Anwendung finden: Suum cuique, jedem das Seine. Diesem Grundsatze folgend haben wir in dieser Kardinalfrage der künftigen Einrichtung deutscher Gymnasien unsere Untersuchung geführt und der **lateinischen und griechischen Sprache auf diesen Unterrichtsanstalten, wenn sie auch nicht mehr der Moloch bleiben dürfen, welchem der ganze lernende Knabe oder Jüngling bisher geopfert wurde, so doch ihren Ehrenplatz angewiesen.** An diesem wird sich eine vorurteilsfreie Liebe und Verehrung des klassischen Altertums, welcher mäßigend und ergänzend eine wenigstens übersichtliche Bekanntschaft mit dem Wert und der Bedeutung der Neuzeit und ihrer gewaltigen sprachlichen Schätze zur Seite steht, auch gerne genügen lassen.

b) Der Stoff.

Gehen wir nunmehr zu der Frage über, welche lateinische und griechische Schriften in den einzelnen Klassen des Gymnasiums gelesen werden sollen, so begegnen wir hier einer seltsamen Erscheinung. Während nämlich die Vertreter der gegenwärtigen Einrichtung dieser Anstalt, nach welcher von der untersten Stufe an der

Schwerpunkt des Unterrichts in den alten Sprachen liegt, nicht müde werden, die ganz besondere erzieherische Brauchbarkeit der letzteren zu feiern, richten sich doch gerade aus diesen Kreisen gegen die meisten altsprachlichen Schulautoren die heftigsten Angriffe. F. A. Eckstein hat in seiner hochbedeutenden Abhandlung „Lateinischer Unterricht" in der Schmidschen Encyklopädie die beachtenswertesten unter denselben mitgeteilt. Selbst die lateinischen Autoren, welche nach seiner Ansicht „unbedingt in den Kanon der Schullektüre gehören", von den Historikern für Quarta Nepos, für Tertia Cäsar, für Sekunda Livius, für Prima Tacitus, finden unter hervorragenden Gelehrten und Schulmännern mehr oder weniger heftige Gegner. Nur einige Proben der an ihnen und an anderen Klassikern gemachten Ausstellungen mögen hier folgen.

Den Nepos nennt F. A. Wolf einen trockenen Schriftsteller, für das Jugendalter unbrauchbar; das Lesen desselben hält er für unsinnig; erst im gelehrten Geschichtsunterricht in den oberen Klassen will er ihn verwenden. Ein anderer, minder bedeutender Kritiker nennt diesen Autor einen pusillus animus, ein minutum ingenium. Ein dritter nennt ihn rhetorisch gespreizt, aller Individualität bar. Perthes spricht von der Kläglichkeit der mit dieser Lektüre der Jugend gebotenen geistigen Nahrung. Von den Schriften Julius Cäsars verwirft man fast allgemein im Schulunterricht das bellum civile, das bellum Africanum und das Hispaniense. Daß des Livius Stil bei den strengen Ciceronianern keine Gnade findet, ist bekannt. Seyffert rechnet ihn nicht zu den Klassikern und behauptet, daß seine Sprache und die Ciceros wie zwei verschiedene Welten von einander liegen. Sallusts Catilina hat man ein romanhaftes Pamphlet genannt, den Verfasser einen Heuchler, mit dessen strengem Sittenrichtertum sein eigener üppiger Lebenswandel wenig harmoniere. Von Tacitus sagt Herbart, er sei nicht für das Alter von Gymnasiasten. Böckh erklärt dessen Lektüre in Schulen für eitel Prahlerei. Selbst die „Germania" haben einige für eine litterarische Mißgeburt, für ein elendes Machwerk erklärt, andere haben sie sinnlos, läppisch genannt; nach anderen hat sich der Verfasser nicht genug um die Wahrheit seiner Schilderungen bekümmert; noch andere haben wenigstens behauptet, daß die Zeit, welche man brauche,

um den Inhalt derselben verständlich und interessant zu machen, zu den eigentlichen Zwecken des lateinischen Unterrichts in keinem richtigen Verhältnis stehe. Über Cicero fällen Th. Mundt, Hiecke, insbesondere aber Th. Mommsen die wegwerfendsten Urteile. Über die Brauchbarkeit von dessen einzelnen Reden, rhetorischen und philosophischen Schriften für die Schule herrscht der größte Streit.

Gehen wir zu den lateinischen Dichtern über, so haben einige die Fabeln des Phädrus eine Fälschung des Perotto, den Phädrus selbst tadelnderweise den Nepos der Poesie genannt. Daß von Ovid nur die Metamorphosen in Schulen gelesen werden dürfen, darüber herrscht so ziemlich allgemeines Einverständnis, ebenso darüber, daß die unzüchtigen Stellen auch aus dieser Dichtung entfernt werden müssen. Bei Vergil sieht man von der Lektüre der Bucolica und der Georgica in Schulen durchweg ab. Aber selbst die Aeneïs findet eifrige Gegner, von denen die einen sie langweilig, oder für die Schüler fremdartig, oder zu schwierig, andere das Werk innerlich leer, sich selbst vielfach widersprechend finden, eine schwache Nachahmung der Homerischen Gesänge. Daß von den Gedichten des Horaz in der Schullektüre diejenigen auszuscheiden sind, welche das Anstandsgefühl verletzen, darüber herrscht Übereinstimmung, weniger über den Wert des alsdann Übrigbleibenden, insbesondere für Gymnasial-Primaner. Nach Hartmann würde dieser Lyriker „etwa einer Vereinigung unserer Ramler und Hagedorn entsprechen“. Über die Unzulässigkeit der Terenz- und Plautuslektüre in Schulen wird heutzutage nicht mehr gestritten, ebensowenig über die Unbrauchbarkeit der übrigen hier nicht einzeln zu nennenden lateinischen Autoren für den Jugendunterricht.

Während die Gründe, auf welche sich der Widerspruch hochgelehrter Gegner unserer lateinischen Schulklassiker stützt, zweifellose Schwächen der letzteren bloßlegen, können sie doch nur die übertriebenen Vorstellungen von der absoluten Mustergültigkeit der klassischen Litteratur erschüttern. Die Brauchbarkeit der einzelnen Schriften für Unterricht und Erziehung bleibt bestehen, und es kommt nur darauf an, daß man sie zweckentsprechend auf die einzelnen Klassen verteilt und das richtige Verfahren im Lektüre-Unterricht einschlägt.

Nachdem in den beiden ersten der sechs auf unserem Gymnasial-

Lehrplan der lateinischen Sprache zugewiesenen Unterrichtsjahre, also nach der hergebrachten Bezeichnung in den beiden Tertiaklassen, die Elementar-Grammatik durchgenommen worden ist, bestimmen wir für das Sommersemester der Untersekunda den Cornelius Nepos, für das Wintersemester derselben Klasse Cäsars bellum Gallicum und Ausgewähltes aus Curtius, für Obersekunda Livius und Ovids Metamorphosen, für Unterprima Livius und Vergils Aeneïs, endlich für Oberprima Reden Ciceros, Tacitus' Germania und Horatius' Oden.

Da nach unserem Schulorganismus die Schüler erst im Alter von zehn Jahren in eine höhere Lehranstalt resp. in die „allgemeine Mittelschule" eintreten, auch das Latein erst nach Absolvierung dieser letzteren Anstalt, also erst im 4. Schuljahre beginnt, so werden die meisten eben benannten Schriften auf dem reorganisierten Gymnasium um einige Jahre später gelesen, als nach der gegenwärtig bestehenden Einrichtung. Nach der letzteren beginnen unsere Gymasien schon mit neunjährigen Kindern, welche durchweg noch nicht einmal richtig deutsch lesen und schreiben können, die lateinische Sprache und treiben schon in Quarta, also mit durchweg 11jährigen Schülern, Cornelius Nepos: die reorganisierten Gymnasien werden denselben erst mit 15jährigen treiben. Ähnlich Julius Cäsar, die Metamorphosen u. s. w. Man muß blind sein, um nicht zu sehen, wie die Qualität des gesamten Lektüre-Unterrichts durch diese Änderung eine wesentliche Verbesserung erfährt. Ja, es wird sich bei der Besprechung der Methode des Lektüre-Unterrichts zeigen, daß für das Verständnis und die Aufnahme des wirklich Wertvollen und Bedeutenden, was die einzelnen Klassiker bei einer sachgemäßen und zweckentsprechenden Behandlung derselben bieten, ein Lebensalter und mit demselben eine geistige Reife notwendige Voraussetzung sind, welche die Schüler nur nach der von uns geforderten oder einer ähnlichen Einrichtung haben können.

Schon aus der Lektüre des Nepos muß und wird sich bei einem geschickten Unterricht eine übersichtliche Geschichte der herrlichsten und ruhmvollsten Zeit des Griechenvolkes, aber auch schon des Rückganges desselben, endlich wichtiger Ereignisse und Zustände, die uns von den Römern berichtet werden, ergeben. Was dieser

für die Schule geradezu vortreffliche Autor in der Einleitung zu seinem „Pelopidas“ als Befürchtung ausspricht: . . . . vereor, ne non vitam ejus enarrare, sed historiam videar scribere, davon hat sich das zweite in glücklichster Weise verwirklicht. Cornelius Nepos verbindet aufs natürlichste Lebensbeschreibung und Geschichte. Wollte aber der Lehrer mit elf- oder zwölfjährigen Schülern aus dem von einzelnen Männern Erzählten Geschichtsabrisse und aus diesen zuletzt eine Geschichtsübersicht zusammenstellen, dabei an der Hand des Textes selbst über die Kulturgeschichte belehrende Winke geben, Licht- und Schattenseiten der damaligen Welt einander gegenüberstellen, und dieses alles zu einem geordneten Ganzen vereinen, so würde dieses eine sowohl das Nachdenken wie das Gedächtnis dieser Gattung von Schülern in ungebührlicher Weise anspannende Verfrühung sein. Der thörichte Einwand aber, welchen orthodoxe Ciceronianer gegen den Gebrauch des Cornelius Nepos in Schulen erheben, daß er kein korrektes Latein schreibe, fällt bei der Lektüre dieses Schriftstellers selbst in Untersekunda in nichts zusammen. Nicht bloß wird den Schülern die Verschiedenheit seiner Schreibweise von derjenigen der Musterautoren Cäsar und Cicero schwerlich auffallen, da sie von der letzteren höchstens aus grammatischen Mustersätzen ganz Kärgliches erfahren haben; sondern Nepos schreibt auch ein hübsches, fließendes Latein, klar in den Gedanken, nirgends nutzlos verweilend und, was für Anfänger wichtig, ja fast notwendig ist, vorwiegend in kurzen Sätzen. Finden wir unter den in den „vitae“ vorgeführten Männern auch nur zwei Römer, so sind die hier geschilderten doch alle durchweg interessant und vielfach belehrend; selbst einen Datames und Eumenes liest der Schüler nicht ohne Nutzen. Die vorhandenen Irrtümer mögen zum großen Teil ohne Schaden bestehen bleiben, sind übrigens auch in ein paar Worten zu berichtigen. Der „Atticus“, eine für diesen vortrefflichen Römer und den Verfasser gleich ehrenvolle Biographie, ist in Schwierigkeit wie in inhaltlicher Bedeutung den übrigen vitae überlegen, kann deshalb auch in einer späteren Klasse mit Nutzen gelesen werden.

Für das Winterhalbjahr der Untersekunda bestimmen wir Cäsars bellum Gallicum. Nach Ostendorf ist diese Lektüre zwar „von pädagogischem und didaktischem, wie von nationalem

Standpunkt aus zu verwerfen". „Die kalte treulose Politik des Römers ist ebenso wenig wie die frivolen Beschönigungen derselben ein Element, woraus ein idealer Sinn erwachsen oder sittliche Charakterbildung hervorgehen kann; und daß der Römer seine Politik mehrfach gegen Deutsche ausübt, macht die Sache nur um so schlimmer."

Nun haben wir aber bereits wiederholt darauf hingewiesen, daß die lateinischen wie die griechischen Klassiker überhaupt neben Nachahmungswertem auch manches nicht Nachzuahmende und keinesweges Vorbildliche enthalten. Hier muß dann der Lehrer die Sache an den betreffenden Stellen ins rechte Licht setzen und Täuschung oder gar Verführung entfernen. Den nichts weniger als reinen und lautern Charakter Cäsars hat dem Untersekundaner schon der frühere Geschichtsunterricht unparteiisch schildern müssen; auch meldet die deutsche Litteraturgeschichte, wie unser vortrefflicher Moscherosch in seinen „Gesichten" dem von Cäsar mit parteiisch römischer Feder gezeichneten deutschen König Ariovist hohe Ehren erwiesen hat. Andererseits steht Julius Cäsar geradezu monumental in der Weltgeschichte da; und besonders in Gallien, Britannien und am Rhein hat er im Kampfe mit kriegstüchtigen Völkern sein gewaltiges Feldherrntalent offenbart, so daß zur Charakteristik dieses Mannes seine aus dem „bellum Gallicum" unwillkürlich heraustretende Selbstbiographie auch der Gymnasial-Jugend nicht vorenthalten werden darf. Dazu kommt, daß die französische Nation unter den Völkern der Gegenwart eine hochbedeutende Stellung einnimmt, und daß die ältesten Zeiten ihrer Geschichte, speziell der Anfang ihrer Romanisierung unser Interesse in um so höherem Grade in Anspruch nehmen muß, weil von den romanisierten Franken die ersten reicheren Kulturgüter nach unserem Vaterland gebracht worden sind; daß ferner auch ein Stück alter Geschichte des deutschen Volks, ja selbst die erste Schilderung unserer Vorfahren, ihres Landes, ihrer Religion, ihrer Einrichtungen und Sitten sich im bellum Gallicum vorfindet; daß endlich die Sprache desselben in Grammatik, Stilistik, selbst im Wohllaut alle Vorzüge des lateinischen Idioms aufs herrlichste zur Darstellung bringt. So kann denn der Lektüre-Unterricht an diesem Buche

nicht vorübergehen, hat ihm vielmehr eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Wenn wir für Untersekunda noch einiges Ausgewählte aus Curtius bestimmen, so denken wir an den hier geschilderten großartigen Mann, von welchem der Schüler manches zum Denken, dem gewaltigen Triumvir gegenüber auch zum Vergleichen Anregende in schöner lateinischer, wenn auch nicht streng klassischer Sprache vorfindet. Wenn wir Curtius' Alexander den Großen nicht zur Hauptlektüre in Untersekunda machen, so liegt das darin, daß dieses Werk und selbst nur das Wichtigste aus Cäsars bellum Gallicum in einem Winterhalbjahr nicht bewältigt werden kann, daß das letztere aber aus den angeführten Gründen hier nicht fehlen darf, Curtius auch die ganze Bedeutung seines Helden nicht zur Darstellung gebracht hat.

Von der Poesie sehen wir in diesem ersten Lektürejahre noch ab. Da nach unserm Lehrplan der französische und englische Unterricht durch das ganze Gymnasium geht, so kann dem Bedürfnis der Schüler nach fremdsprachlicher Gedichtlektüre hier vollkommen Genüge geschehen. In der lateinischen Sprache bietet die gebundene Rede von der ungebundenen so wesentlich Verschiedenes und so viele neue Schwierigkeiten dar, daß der Schüler sich in der letzteren erst etwas heimisch fühlen muß, wenn er sich in ersterer nicht vollständig verwirren, oder übermüden soll.

Zu diesen Schwierigkeiten gehört 1. die theoretische Bekanntschaft mit dem lateinischen Hexameter und die praktische Fertigkeit im Lesen desselben; 2. das häufige Durcheinanderliegen der zu einander gehörigen Satzteile; 3. die in der Poesie vielfach veränderte Bedeutung der Wörter, z. B. vestigia die Füße, pectora das Herz; 4. der häufigere Gebrauch der Tropen. Deshalb thut man wohl, für die altsprachliche Lektüre ruhig die erst mit den Jahren und aus längerer gewissenhafter Unterweisung, endlich aus der Gewöhnung an selbständiges Denken sich ergebende geistige Reife der Schüler abzuwarten. So sicher wie der dreizehnjährige Schüler mit ganz anderem Erfolg und mit weit größerer Schnelligkeit die Anfänge der lateinischen Sprache bezwingen wird, als der neunjährige, so sicher wird auch der Obersekundaner sich mit ganz anderem Geschick in das Fremdartige der lateini-

schen Poesie finden, viel schneller zum wirklichen Genuß derselben kommen und seine geistige Ernte an ihr halten, als der Untertertianer. Dieses Übergewicht der geistigen Reife des ersteren vor dem letzteren dauert auch in den folgenden Jahren noch fort, so daß nicht bloß die Qualität unserer dreijährigen Dichterlektüre die der hergebrachten sechsjährigen weit übertreffen wird, sondern selbst die Quantität der durchgearbeiteten Stoffe keine geringere zu sein braucht.

Für Obersekunda und Unterprima bestimmen wir zur Prosalektüre ausschließlich Livius. Er ist der einzige, welcher uns eine ausführliche Gesamtgeschichte Roms geschrieben hat, von der allerdings nur noch der vierte Teil vorhanden ist. Eine für alle Einzeldata zuverlässige Geschichtsquelle ist er ja nicht; in der Zeit vor der Verbrennung Roms durch die Gallier macht er ohne Bedenken aus Mythen und Sagen — „eine Fülle reizender Poesie“ nennt sie Nägelsbach — Geschichte; und in der Zeit nach diesem Ereignisse tritt ein stark rhetorisches Element in seine Berichterstattung ein. Da aber aus den früheren Zeitperioden des römischen Volks und Reiches bleibende Einrichtungen oder bedeutende Nachwirkungen auf unsere Gegenwart nicht vorhanden sind, so ist es weniger notwendig zu wissen, was in derselben wirklich geschehen ist, oder was man später als geschehen angenommen hat. Daß Livius, der im goldenen Zeitalter römischer Kunst und Wissenschaft lebte, so manche Mythe oder Sage, die er erzählte, selbst glaubte, und daß seine Zeitgenossen in dieser Beziehung nicht minder gläubig waren als er, stellt allerdings dem Stand der altrömischen Geistesbildung kein günstiges Zeugnis aus. Aber es ist wichtig, daß der Schüler auch dieses weiß. Zweifellos enthält die römische Geschichte des Livius des interessanten Glaubwürdigen recht viel, und zur Kenntnis des Volks, insbesondere seiner hervorragenden Personen und Ereignisse giebt das Werk mit seiner frischen und anschaulichen Darstellung und seiner oft herrlichen Sprache, wenn auch nicht untrügliche, so doch ganz brauchbare Unterweisung. Über das, was zur Schullektüre am meisten taugt, gehen die Ansichten der Sachkenner aus einander; nur die Geschichte des zweiten

punischen Kriegs wird übereinstimmend empfohlen. Wegen der Fülle des Stoffes und wegen der Lust und Freudigkeit, mit welcher der Schüler an der Liviusschen Sprache seine Lateinkenntnisse bereichern und vertiefen wird, und weil von Obersekunda ab die Prosalektüre sich mit der poetischen in die wöchentlichen Unterrichtsstunden teilen muß, haben wir diesem Autor zwei Unterrichtsstufen, die Obersekunda und die Unterprima, zugewiesen.

Für die Gedichtlektüre bestimmen wir auf Obersekunda Ovids Metamorphosen. Selbstverständlich ist aus denselben um der unsittlichen Stellen willen und weil das Buch in seinem ganzen Umfang in den der Dichtung anzuberaumenden Lektüre-Stunden nicht bewältigt werden kann, eine weise Auswahl zu treffen. Die Schönheit dieser Poesie in Gedanken, Darstellung und Versbau bedarf keiner Lobpreisung. Sie muß aber erkannt, verstanden, kann oft nur herausgefühlt werden, und dazu sind Knaben der Regel nach noch nicht fähig. *Es ist ein schwerer Fehler, diese ganz einzige Dichtung schon in Untertertia zu lesen, wo das Beste an derselben durchweg ganz unempfunden bleiben muß.*

In *Unterprima* tritt an die Seite des hier noch weiter gelesenen Livius als Dichtungslektüre *Vergils herrliche Äneide.* Von diesem Autor sagt Nägelsbach mit Recht: „Er hat außerordentlich viel Großes und Erhebendes, ein edles jungfräuliches Wesen, einen hohen sittlichen Geist; die Sprache ist außerordentlich schön, nicht so reizend und beweglich wie die des Ovid, aber mit römischer gravitas ausgestattet, ohne rauh zu sein". „Die ganze Äneide ist ein Reflex der gesamten Größe Roms, ein Nachhall seiner ganzen Geschichte; sie ist das geistreichste vaticinium post eventum; gerade das ist das Allerherrlichste und dem Dichter am besten Gelungene, in der Vorgeschichte Roms die ganze Herrlichkeit des künftigen historischen Rom zu zeigen." Eckstein (Schmidsche Encyklopädie, Lateinischer Unterricht), der auf die Äneide zwei Jahre rechnet, will jedes Halbjahr wenigstens zwei Bücher gelesen wissen; in den Vordergrund stellt er das 2., 3., 4., 6., 8. und 9. Buch. Ernesti hat aus den einzelnen Büchern das Beste ausgewählt und so bei vier wöchentlichen Stunden *in einem Jahr* das ganze Heldengedicht mit seinen Schülern durchgenommen. *Das kann*

auf diese Art bei drei wöchentlichen Unterrichtsstunden auch in dem einen Unterprimajahre geschehen.

Für Oberprima verlangen wir als Prosalektüre zunächst die Germania von Tacitus. Wenn ein begeisterter Verehrer dieser Schrift sie ein Morgenrot in der Geschichte Deutschlands nennt, so darf allerdings nicht vergessen werden, daß schon 150 Jahre vor dem Erscheinen derselben Julius Cäsar in seinem bellum Gallicum recht Wertvolles über unsere Vorfahren mitgeteilt hat. Aber hohes Lob verdient das Buch zweifellos, und mit Recht sagt Eckstein, daß nur das deutsche Volk eine solche Grundlage seiner Altertumskunde besitze. Daß diese Schrift einem deutschen Gymnasial-Abiturienten unbekannt geblieben sein soll, erscheint absolut unzulässig. Ciceronianisches Latein enthält sie zwar nicht, aber dennoch ein gutes, gesundes, kerniges Latein. Es würde der lateinischen Litteratur auch wenig zur Empfehlung gereichen, wenn im Gegensatz zu anderen Litteraturen hier alles in einem Stil geschrieben wäre. Die innere Aneignung dieses Buches ist keine leichte Arbeit; deshalb legen wir dieselbe auch der Oberprima auf. Aber ein Vorzug gerade der Germania ist es, daß die künftigen Träger der Wissenschaft, welche auf dem Gymnasium das Entwirren schwieriger altsprachlicher Sätze, das Erspähen tiefliegenden Sinnes lernen sollen, hier einen Lesestoff finden, an dem sie ihre Gedanken ganz besonders zusammen nehmen müssen. Natürlich muß der Lehrer selbst ihn vollkommen beherrschen, muß wissen, wo er die Schüler zu unterstützen, wie er das Nötige sachgemäß und in möglichster Kürze zu erklären hat, auch was ganz übergangen werden darf.

Den Cicero haben wir nicht ohne Grund nach Oberprima gelegt. Das geringe Interesse, welches die Schüler erfahrungsmäßig an diesem Autor nehmen, ist in erster Linie die Folge davon, daß man ihn zu frühe bringt. Das handelt ja alles von Dingen, welche den Schülern ganz gleichgültig sind, oder hoch über die Köpfe gehen; da fehlt überall die Kenntnis der vorhandenen Beziehungen; in diesem Unterricht muß, wenn er sachlich nicht ganz unfruchtbar bleiben soll, der Lehrer sich in endlosen Erläuterungen ergehen, die zeitraubend sind und doch weder spannen noch erwärmen können. Denkt man von der

Stellung und Aufgabe des Gymnasiums nur immer recht hoch; werden auch die Schüler auf diesen Anstalten mit wachsender Reife immer mehr in eine wirklich sittlich-wissenschaftliche Sphäre gestellt; sind sie sich bei der Annäherung des Abschieds von der Anstalt bewußt, daß sie als herrlichen Schatz alle die Kenntnisse und Fertigkeiten zum akademischen Studium mitnehmen müssen, die das Gymnasium als Gelehrtenvorschule ihnen auch aus den Schriften der Alten vermitteln kann und soll; hält diese Anstalt — und das betonen wir immer wieder — die sprachlich Unbegabten und deshalb für die hier zu vollbringende Thätigkeit absolut Unberufenen von sich ferne: dann werden die Zöglinge der obersten, abschließenden Klasse es für selbstverständlich erachten, daß sie auch in die Schriften desjenigen Mannes eingeführt werden, der trotz einzelner Charakterschwächen im römischen Volke einer der Besten und Größten war, der es als seinen hohen Beruf erkannte, mit den Geschossen seiner Rede die unschuldig Bedrängten und Verfolgten zu retten, Bösewichter, selbst die mächtigsten und gefährlichsten, zu entlarven und zu stürzen, der in dieser herrlichen und gewaltigen Kunst noch von keinem Sterblichen übertroffen worden ist, den seine dankbaren Mitbürger einst als den Vater des Vaterlandes gepriesen, und der die Sprache seines Volkes zum höchsten Gipfel der Vollkommenheit, so weit man von einer solchen reden darf, gebracht hat.

Es kann auch niemand bezweifeln, daß Oberprimaner den Unterschied zwischen dem Ciceronischen Stil und dem der anderen Schulklassiker, auch die wirklichen Schönheiten und Vorzüge des ersteren besser erkennen und verstehen werden, als Sekundaner oder gar Ober-Tertianer. Ganz ermessen kann sie ja nur der gereifte Mensch, dem die lateinische Sprache zugleich vollkommen geläufig ist. Hat sich aber das Sprachgefühl des Schülers durch einen längeren, in jeder Klasse das gerade ihr naturgemäß zukommende Pensum behandelnden Unterricht allmählich gebildet, dann wird er auf der obersten Stufe unter Anleitung eines sachkundigen und sicher und fein urteilenden Lehrers mit Interesse auch rein sprachliche Vergleichungen anstellen, und der Geschmack an Ciceroschen

Wendungen und an dem edlen Fluß dieser Rede wird sich um so fröhlicher entwickeln und der wirkliche Genuß derselben um so größer sein, je weniger man von dem Schüler verlangt, daß er in ermüdenden und langweilenden Exerzitien oder Extemporalien selbst ciceronisch schreibe, was von einer wahrhaften Würdigung des Ciceronischen Stiles gerade so verschieden ist, wie das Verständnis und die Freude an irgend einem Kunstwerk von der Fähigkeit, selbst ein solches zustande zu bringen.

Von den Briefen Ciceros, die der Jugend ein nur ganz dürftiges Interesse darbieten können, muß Abstand genommen werden. Zwar wird derjenige, welcher sich mit den Reden Ciceros erfolgreich beschäftigt und gleichzeitig auch mit den Verhältnissen, unter denen sie gehalten wurden, wohl bekannt gemacht hat, auch den einen oder anderen Brief des berühmten Mannes gerne lesen. Aber diese Voraussetzungen können selbst bei Oberprimanern nur ausnahmsweise sich erfüllen, und selbst dann hat die Schule Nötigeres zu thun. Das Lesen Ciceronischer Briefe gehört in die stillen Mußestunden, die das spätere Berufsleben dem speziellen Freund und Verehrer der lateinischen Sprache und ihrer hervorragenden Autoren freiläßt.

Was die Reden Ciceros betrifft, so schließt Nägelsbach (Gymnasial-Pädagogik) von der Schullektüre aus: 1. die unbedeutenden, u. a. pro Archia poeta, 2. die in ihrer Bedeutsamkeit schwer erkennbaren, z. B. pro Ligario, 3. die zivilrechtlichen, z. B. pro Roscio comoedo, 4. die kriminalrechtlichen. Zum Lesen empfiehlt er 1. die historischen Staatsreden, 2. diejenigen historischen Kriminalreden, welche welthistorische Thaten sind. An einer anderen Stelle empfiehlt er zur Schullektüre diejenigen Reden Ciceros, welche für die Geschichte entweder dieses Mannes oder Roms von Bedeutung sind. Nach diesem Grundsatz, dem wohl schwer zu widersprechen ist, kämen dann in erster Linie die catilinarischen und philippischen Reden in Frage. Es wird besser sein, eine derselben gründlich als mehrere eilfertig und oberflächlich zu lesen.

Von den philosophischen Arbeiten Ciceros können nur einige Proben gegeben werden; die officia würden hier wohl zunächst in Betracht kommen.

Der Dichter der Oberprima ist Horatius. In dieser Klasse sind die Schüler mit der römischen Geschichte, mit römischen Zuständen und Sitten so weit vertraut, daß sie den hier gebotenen Schöpfungen das genügende inhaltliche Verständnis entgegenbringen. Wollte nun der Lehrer vor seinen Primanern unseren Dichter mit Goethe und Schiller auf gleiche Höhe stellen, so wäre das eine Täuschung, die als solche schnell genug zu Tage treten würde. Daß er sich dem griechischen Lyriker Pindar weit unterordnet, kann der Schüler von ihm selbst erfahren. Horatius ist ein verständiger, wohldenkender, im ganzen unabhängiger Mann, dem Lebensgenuß mit weisem Maßhalten ergeben, ein treuer, liebender Freund, ein guter, wenn auch für die Fehler und Gebrechen seiner Zeit und seines Volkes nicht blinder Patriot. Seinen Gedichten eignet mehr die äußere Formvollendung, als die Wärme, Tiefe und der Reichtum des Inhalts. Aber manches Gute kann der Schüler doch von ihm lernen, manches kluge Sprüchlein sich für sein praktisches Leben einprägen, kann von den Licht- und noch mehr von den Schattenseiten des damaligen Römertums nützliche Einsicht nehmen und seine Kenntnis des mehr interessanten als vorbildlichen Volks mannigfach ergänzen. Was unter den Gedichten Horatius' das Anstandsgefühl verletzt, muß aus dem Unterricht ferngehalten werden. Im allgemeinen wird die Schule sich vorzugsweise mit den Oden beschäftigen. Das Mehr oder Weniger wird vorzüglich von der Tüchtigkeit des jedesmaligen Schüler-Jahrgangs abhängen, auch von der Zeit, welche die Prosa-Lektüre und die notwendigen Wiederholungen des früher Gelesenen übrig lassen. —

Das Griechische beginnt nach unserem Lehrplan in Untersekunda mit der Grammatik; es bleiben also die letzten drei Gymnasialjahre für die Lektüre übrig. Die gegenwärtige Gymnasialeinrichtung widmet derselben mindestens vier Jahre und eine größere Anzahl wöchentlicher Lehrstunden. Wir haben aber bereits (I. Bd. S. 132 ff.) nachgewiesen, daß eine verständige Methode diesen Unterschied mehr als auszugleichen vermag. Wir stimmen auch nicht mit in die Klagen ein, welche die Vertreter der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtung immer wieder erheben, daß

insonderheit in der griechischen Sprache so viele herrliche Lektürestoffe zwar vorhanden sind, aber bei der Beschränktheit der Zeit so wenig von denselben durchgenommen werden kann. Es werden die antiken Sprachschätze, welche auch das reorganisierte Gymnasium seinen Schülern vorenthalten muß, durch die neusprachlichen, welche den Schülern der oberen Klassen teils bereits dargeboten worden sind, teils noch fortwährend dargeboten werden, und in denen nicht selten ein echt antiker Geist weht, reichlich aufgewogen. Auch haben wir von vornherein uns in die Thatsache gefunden, daß unsere höheren Lehranstalten mit ihren Schülern in den einzelnen Unterrichtsgegenständen nicht alles treiben können, daß weises Maßhalten mit Lernstoffen eine der ersten pädagogischen Tugenden ist und daß die Qualität des Unterrichts das an der Quantität etwa Fehlende ersetzen muß. Wir beschränken uns also für den griechischen Lektüre-Unterricht auf Xenophons Anabasis, auf eine sorgfältige Auswahl aus Herodot und Thukydides, auf eine Rede des Demosthenes, auf die beiden großen Dichtungen Homers und eine Tragödie des Sophokles. Alles andere, was der Gymnasialjugend von griechischen Prosaikern und Dichtern nicht unbekannt bleiben darf, hat ein sachgemäß zu erteilender Litteratur-Unterricht ihr übersichtlich und in klaren, kräftigen Hauptzügen zu vermitteln, in welchem von sogenannten Proben so viel mitzuteilen ist, als mit Rücksicht auf Zeit und die geistige Kraft der Schüler zulässig erscheint, auch die Verlesung wichtiger Stellen in guter deutscher Übersetzung brauchbare Dienste leisten wird.

Wir beginnen auch die griechische Lektüre sofort mit einem Klassiker, nicht mit einer Chrestomathie, weil wir glauben, daß Obersekundaner, welche in den neueren fremden Sprachen schon schwierigere Lektürestoffe haben bewältigen und auch in der lateinischen Sprache ihren Verstand bereits in ernste Zucht haben geben müssen, dieses Anfangsunterrichts entbehren können. Von den Xenophonschen Werken stellen wir die Kyropädie auf die Stufe des Fénélonschen Télémaque; sie ist, wie dieser, nicht ohne Vorzüge, aber für die Jugend nicht interessant genug, um ihr die harte Arbeit der Betreibung der griechischen Sprache durch die Bekanntschaft mit dem in ihr Erzählten zu versüßen und zu lohnen. Die

Hellenika aber können sich als Geschichte des griechischen Volks mit der Herodotschen nicht messen, und da dieser Vater der Geschichtsschreibung in einer Gelehrtenvorschule nicht übergangen werden darf, so würde durch Zutritt des Xenophonschen Buches die Lektüre der griechischen Geschichte im Verhältnis zu anderen Litteraturgebieten des Guten zu viel bringen. *Xenophons Anabasis dagegen ist eine Perle der Erzählung; das in derselben Mitgeteilte giebt uns ein an interessanten Charakterzügen, Ereignissen, Zuständen fast überreiches Kulturbild und stellt sie auf die Stufe eines wirklichen Originalwerkes.*

Wir widmen der Anabasis ein ganzes Jahr, weil die griechische Wort- und Satzlehre an derselben gründlich geübt und in dem Ertrag dieser Übungen und dem hier zu sammelnden Wortschatze gleichsam die Grundlagen geschaffen werden müssen, auf welchen sich die spätere Lektüre leicht und fröhlich aufbaut.

In Unterprima folgt dann Ausgewähltes aus Herodot und Homers Odyssee, in Oberprima endlich Ausgewähltes aus Thukydides, eine Rede des Demosthenes, Homers Ilias und eine Tragödie des Sophokles. Über diese Werke hier etwas Empfehlendes zu sagen, wäre abgeschmackt. In den beiden Homerischen Epen sind größere oder kleinere Auslassungen statthaft, hier und da selbst geboten; die Zahl und der Umfang derselben hängt in erster Linie von dem Durchschnittsgrade der Befähigung des jedesmaligen Schülerjahrgangs ab.

c) Die Methode.

Alles, was wir in der Methodik der neueren fremden Sprachen wider die sog. Präparationen mit Wörteraufsuchen und für jede mögliche Erleichterung der Schülerarbeit gesagt haben, gilt auch, teils sogar in erhöhtem Maß, für die alten Sprachen. Daß die lateinische Sprache in Schwierigkeit der französischen und englischen weit überlegen ist, haben wir in dem I. Teil dieses Buches in dem von der allgemeinen Mittelschule handelnden Kapitel eingehend nachgewiesen. Daß aber die griechische Sprache noch weit schwieriger als selbst die lateinische ist, das wird kein Kenner der beiden Sprachen in Abrede stellen.

Es ändert die Sache nicht wesentlich, wenn nach unserem Lehrplan die lateinische und die griechische Sprache mit älteren, gereifteren Schülern begonnen wird, welchen selbstverständlich alles leichter werden muß, als jüngeren und unreiferen. Denn auch für ältere und gereiftere Schüler bleibt das Vokabelnsuchen ein mechanisches, in keiner Beziehung belehrendes, wohl aber sehr zeitraubendes Geschäft. Und wenn sie ihre Vokabeln auch durchweg leichter und rascher finden, als die jüngeren, so wird doch, da sie in der Lektürestunde mehr durchnehmen können, auch die Zahl der aufzusuchenden Vokabeln eine größere sein. Die Schwierigkeit aber, aus lateinischen und griechischen Lesestücken ohne jede Anleitung den Sinn herauszufinden, ist für ältere und gereiftere Schüler ebenso groß, als für jüngere und weniger gereifte das Verständnis französischer und englischer Lektürestoffe.

Allerdings sind die einzelnen altsprachlichen Schulklassiker auch in betreff ihrer Schwierigkeit von einander verschieden, und vorzugsweise nach dieser Verschiedenheit verteilt man sie ja auch unter die Klassen. So ist von den lateinischen Schulklassikern nach allgemeinem Urteil Cornelius Nepos der am wenigsten schwierige. Wer aber deshalb glaubt, daß er für Schüler, welche im dritten Jahre des Lateinlernens stehen, also nach der gegenwärtigen Gymnasial-Einrichtung für Quartaner, leicht sei, der hat ihn mit Quartanern sicherlich noch nicht gelesen. Zwar wird er Obersekundanern, für welche unser Lehrplan ihn bestimmt, aus den oben angeführten Gründen weniger Schwierigkeiten darbieten. Aber ein Heer von Sätzen läßt sich doch in demselben auffinden, zu deren sachlichem und sprachlichem Verständnis auch diese Schüler, sich selbst überlassen, teils nur mit großer Mühe und erst nach langem, erfolglosem Suchen und Tasten, teils gar nicht kommen werden.

Und nun bringt Julius Cäsar als neue sachliche Schwierigkeiten die mancherlei Einzelheiten aus dem römischen Heerwesen mit den betreffenden technischen Benennungen, immer neue Völker mit ihren eigentümlichen Sitten und Einrichtungen, als neue sprachliche Schwierigkeiten die längeren Sätze mit ihren vielfachen Einschachtelungen und insbesondere die immer wiederkehrende indirekte Rede. Schwierigkeiten ganz anderer Art bringt dann wieder

Livius, Cicero, Tacitus. Und nun erst die lateinische Poesie! Da muß der Schüler zunächst von neuem lesen lernen; da liegen die einzelnen Satzglieder chaotisch durch die Verse zerstreut, und diese disjecta membra sind oft nur mit großer Mühe zusammenzustellen. Dazu kommen die rein dichterischen Worte, die ganze eigentümlich dichterische Sprache mit ihren Metonymien, Metaphern und Synekdochen, mit Überraschungen und Geheimnissen jeder Art. Und nun sind die Schwierigkeiten des Ovid noch Kinderspiele gegen die des Vergil und Horatius. Zahllos sind die geschichtlichen, geographischen, mythologischen und sonstigen Andeutungen, welche diese Schriften den sich selbst überlassenen Schülern zu Büchern mit sieben Siegeln machen.

Neue und noch weit größere Schwierigkeiten bietet aber die griechische Sprache dem Schüler dar. Selbst in dem Anfangs-Schulklassiker Xenophon stößt der die griechische Lektüre eben erst Beginnende sofort auf Unverständliches. In den allerersten Zeilen der Anabasis sieht er *οἱ* für den männlichen Artikel in der Mehrzahl an, findet nicht selbst heraus, daß die Aoriste hier plusquamperfektisch gebraucht sind, weiß aus der Konstruktion *παρὼν ἐτύγχανε*, aus der *Καστωλοῦ πεδίον* nichts zu machen. Wie soll er ferner bei seinen „Präparationen“ aus „*πάντας οὕτω διατιθεὶς ἀπεπέμπετο, ὥςϑ᾽ ἑαυτῷ μᾶλλον φίλους εἶναι ἢ βασιλεῖ*“, aus „*εὐνοϊκῶς ἔχοιεν αὐτῷ*“, aus „*Τισσαφέρνει δὲ ἐνόμιζε πολεμοῦντα αὐτὸν ἀμφὶ τὰ στρατεύματα δαπανᾷν*“, aus „*Τοῦτο δ᾽ αὖ οὕτω τρεφόμενον ἐλάνϑανεν αὐτῷ τὸ στράτευμα*“, aus „*ᾗ ἐδύνατο τάχιστα*“, aus *ἐλπίδας λέγων διῆγε*“ bloß mit eigenem Nachdenken den Sinn herausfinden? Hunderte solcher Sätze und Ausdrücke lassen sich aus der verhältnismäßig leichten Anabasis zusammmenstellen, welche ohne Hilfe oder Anleitung zu entziffern der Schüler der Regel nach ganz außerstande ist. Daß diese Schwierigkeiten in den folgenden Schulklassikern bei der Ungebundenheit der griechischen Satzlehre, die nicht selten zur völligen Regellosigkeit wird, nicht in verminderter Zahl erscheinen, daß aber hier zu den sprachlichen Schwierigkeiten eine Menge sachlicher und inhaltlicher hinzutreten, und daß höchstens die Homerischen Epen in dieser Beziehung eine Ausnahme machen, wird des Beweises durch Beispiele nicht bedürfen.

Unsere altfränkische Gymnasial-Pädagogik läßt die Knaben und Jünglinge zu Hause ohne jede Unterstützung, ohne jedes Hilfsmittel an ihrer Lektüre herumprobieren; sie hat kein Mitleid mit der schwergeplagten Jugend, wenn sie nach viel Zeit- und Kraftverschwendung der Regel nach nur ganz Kärgliches und Klägliches zustande bringt. Sie preist dieses Verfahren in aller Ernsthaftigkeit als untrügliches Rezept für Weckung und Pflege der Selbständigkeit der Schüler. Wir haben aber a. a. O. eingehend nachgewiesen, daß die Wirkung dieses Rezeptes, dieser sogenannten „Präparationen", die näher besehen in Wahrheit Nichtpräparationen sind, eine ganz andere ist, als hier in Aussicht gestellt wird, daß sie die Selbständigkeit der Schüler keineswegs wecken und pflegen, dieselbe vielmehr im Keime zerstören, daß sie das Gefühl der Ohnmacht, Mißtrauen in die eigene Kraft, Unlust zur Arbeit, Unselbständigkeit erzeugen. Wir fordern die eigentlichen Vertreter und Wortführer dieser veralteten und schädlichen Unterrichtsweise, — ein großer Teil unserer „wissenschaftlichen" Lehrer wandelt ja ohne eigenes Denken und Prüfen in den Bahnen ihrer Vorgänger; sie schulmeistern mit ihrer Jugend, wie seiner Zeit mit ihnen selbst geschulmeistert worden ist, — auf, unter genauem und eingehendem Bericht über diese Präparationsarbeit ihrer Schüler nachzuweisen, wie dieselbe in Wirklichkeit Selbständigkeit erzeugt und warum sie das thun muß. Sie sollen uns auf Ehre und Gewissen die Frage beantworten, ob ihre Schüler, wenn sie als Abiturienten oder schon früher ihre Anstalt verlassen, in Wahrheit selbständig geworden, in dieser Tugend wenigstens wesentlich gefördert worden sind, und ob das, was einige von Selbständigkeit wirklich besitzen, den „selbständigen Präparationen" auch nur zum Teil zu verdanken ist.

Selbständigkeit ist ein hohes Gut, wird als solches auch von demjenigen, welcher es besitzt, zweifellos erkannt. Wer sich nun dieses Gutes in dem vollen Bewußtsein seines Wertes erfreut, der muß doch auch die Mittel preisen und segnen, denen er dasselbe verdankt. Demnach müßten die Schüler beim Abgang von ihrer Anstalt und noch in späteren Zeiten sich der „Präparationen" als Wecker, Pfleger und Mehrer ihrer Selb-

ständigkeit erinnern, ihre Präparationsheftchen wert halten, auch mit Verehrung auf die Schulklassiker blicken, auf die sie sich „präparieren" mußten, und an deren so vorbereiteter Lektüre sie das edle Gut der Selbständigkeit errungen haben.

Thun sie das? Verstehen sie, lieben sie ihre Klassiker? Nehmen sie dieselben noch in späteren Jahren als vertraute Freunde und Wohlthäter und in dankbarer Erinnerung an die von ihnen empfangene Selbständigkeit zuweilen oder gar öfters zur Hand? Die Erfahrung lehrt das Gegenteil. Sie verstehen sie — darüber herrscht Übereinstimmung unter allen Sachkundigen und Urteilsfähigen — nur teilweise und kümmerlich. Sie lieben und ehren sie auch nicht. Den meisten sind sie gleichgültig; manche hassen sie, empfinden Widerwillen gegen sie, ihnen ekelt vor ihnen. Wenn sie ihre Anstalt verlassen, dann verkaufen sie dieselben, werfen sie weg oder verbrennen sie. Haben die Präparationen wirklich Selbständigkeit in der lernenden Jugend erzeugt, was wir aber aufs entschiedenste leugnen, so haben sie zugleich mit ihr die schmählichste Undankbarkeit gegen die Bücher, an welchen sie erweckt und groß gezogen wurde, gegen die Anstalt und die Lehrer, die sie weckten und großzogen, erzeugt.

Wir haben es hier nicht mit einer untergeordneten pädagogischen Frage zu thun. Es gilt zu untersuchen, wie den Schülern unserer Gelehrten-Vorschule die Bildungsschätze der klassischen Schriften erschlossen werden sollen, wie man mittels dieser Thätigkeit ihre Arbeitslust und ihr Arbeitsgeschick für die schwierigeren Aufgaben des späteren praktischen Lebens am sichersten und wirksamsten hebt und pflegt. Es gilt Tausende von häuslichen Arbeitsstunden, die während der Gymnasialzeit nach dem bisherigen Unterrichtsverfahren an eine mehr schädliche als nützliche Scheinthätigkeit verschleudert werden, in verständiger und erfolgreicher Weise in den Dienst wirklicher Belehrung und gesunder Charakterbildung zu stellen.

Wir verweisen zur Vermeidung von Wiederholungen betreffs des im altsprachlichen Lektüre-Unterricht einzuschlagenden Verfahrens auf das in der Methodik der englischen und französischen Lektüre Gesagte. Wir betonen insbesondere, daß unter der in der Klasse vom Lehrer zu leistenden Unterstützung und Anleitung nicht

etwa ein thörichtes Vorsagen zu verstehen ist, bei welchem der Schüler nur nachzuplappern hätte. Ein Lehrer, welcher dem Schüler sagen wollte: „das ist der Akkusativ", „das ist die Mehrzahl", das ist der Komparativ", „das ist der Imperativ" ꝛc. würde freilich jedes Nachdenken des Schülers, jede Selbstthätigkeit desselben untergraben. Im Gegenteil muß der letztere unter Aufsicht und Anleitung des ersteren dieses alles selbst finden. Er muß u. a. in den Fragen der Wortlehre sich die Endungen wohl betrachten, in den Fragen der Tempus- und Moduslehre die Konjunktionen, muß, wo es nötig erscheint, bis in die Anfänge zurückgeführt werden, vom Konjunktiv auf den Indikativ, von dem Perfektum auf das Präsens, vom Ablativ Pluralis auf den Nominativ Singularis. Er muß angeleitet werden, die Fragen, welche der Lehrer an ihn richtet, immer mehr selbst an sich zu richten. So wird der Schüler jede Unterrichtsstunde im selbständigen Denken gefördert, mit den Regeln immer vertrauter, in ihrer Anwendung immer schlagfertiger, und dieses alles unter treuer Benutzung der Zeit und unter Fernhaltung alles Ratens, Tappens oder Träumens.

Was die Übersetzung betrifft, so muß auch in den alten Sprachen, wenn der Sinn sich nicht mit Leichtigkeit ergiebt, immer zunächst jedes Wort gerade so in deutscher Sprache wiedergegeben werden, wie der Schüler es vorfindet; also wörtlich der Accusativus cum inf., wörtlich die Konstruktion von ad mit dem Part. fut. pass. Für den lateinischen Ablativus, den griechischen Genitivus absolutus müssen frühzeitig die bei Auflösung dieser Konstruktion nötigen deutschen Konjunktionen eingeprägt werden.

Was in der Schule durchgenommen worden ist, wird nunmehr zu gewissenhafter Nachdurchnahme in häuslicher Thätigkeit aufgegeben, über deren Wert die in der nächsten Stunde in der Schule erfolgende Wiederholung sichere Auskunft giebt, bei welcher der Lehrer der Regel nach auch sofort ein tadelloses Deutsch verlangen muß. Diese nochmalige Durchnahme in der Klasse hat sich aber allmählich auf wirklich Schwieriges zu beschränken, so daß zweifellos Verstandenes im Interesse der Zeitersparnis überschlagen wird.

Was wir in dem Bisherigen von dem altsprachlichen Lektüre-

Unterricht gefordert haben, entspricht im ganzen den beiden ersten psychologischen Stufen der „Vorbereitung" und der „Unmittelbarkeit". Stellt die Schule selbst der Jugend für jede Lektürestunde die nötigen Vokabeln zur Verfügung unter völliger Entbindung derselben von dem mechanischen, keinerlei Bildung spendenden, wohl aber zeitraubenden Wörtersuchen; erläßt sie ihr auch die selbständige häusliche Erforschung des Sinnes der einzelnen Lektürepensa; nimmt sie im Gegenteil die letzteren in dem Klassenunterricht mit den Schülern vor und verlangt nur eine gründliche und gewissenhafte häusliche Nachdurchnahme derselben: dann wird die häusliche Arbeit der Schüler für die beiden ersten psychologischen Stufen rasch gethan und dabei durchweg eine interessante, fröhlich anregende sein, so daß wir hier dem Vorwurf, die Betreibung von vier fremden Sprachen auf dem reorganisierten Gymnasium müsse die Schüler überbürden, eine verständige Lehrmethode vorausgesetzt, mit gutem Gewissen widersprechen dürfen.

Die dritte psychologische Stufe, die Vertiefung, beschäftigt sich nun mit den Fragen wann? und wo? mit der Charakteristik der vorkommenden Persönlichkeiten nach ihren Eigenschaften und Thätigkeiten, und in der dichterischen Lektüre mit den Hilfsmitteln der Darstellung. Die vierte psychologische Stufe endlich hat das Gelesene für Geist, Herz und Willen der Jugend fruchtbar zu machen; deshalb sucht sie auch Verwandtes in früherer Lektüre, in den Erzählungen oder Lehren der Weltgeschichte, unserer Dichter und Weisen auf. Die Rede- und Stilübungen, das Memorieren und Recitieren, was alles noch der „Verwertung" angehört, muß im altsprachlichen Gymnasial-Unterricht auf ein Minimum beschränkt bleiben. Solche Unterrichtsthätigkeit hat nur bei Sprachen Zweck, welche gegenwärtig gesprochen und geschrieben werden. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß die scharfe Trennung der sog. psychologischen Stufen selbst in Untersekunda nicht mehr festgehalten werden kann, und daß mit den aufsteigenden Klassen die Bemerkungen und Fragen des Lehrers immer kürzer auf die einzelnen Sätze folgen, unter Umständen sogar in aller Knappheit in die eigentliche Übersetzung eingestreut werden dürfen.

Wenn wir nunmehr einigen unserer Gymnasial-Klassiker noch etwas näher treten, so kann selbstverständlich von einer Absicht, Vollständiges und Erschöpfendes über die zu treffende Auswahl aus ihren Schriften und über die Art, wie sie in der Schule zu behandeln sind, zu bieten, nicht im entferntesten die Rede sein. Wir müssen uns vielmehr auf Andeutungen und kurze Proben beschränken.

Cornelius Nepos.

Die „vitae“ dieses Autors werden nach unserem Lehrplan im Sommersemester der Untersekunda gelesen. Die psychologische Stufe der „Vorbereitung“ fällt nach dem bereits Gesagten zum Teil in die vorhergehende Unterrichtsstunde, welche den Schülern unter deren eigener Mitwirkung für das jedesmalige Lektürepensum die nötigen Vokabeln zum häuslichen Memorieren zusammenstellt. Die in dem Vokabelheftchen aufgezeichneten Wörter müssen immer wieder repetiert werden, so daß, wenn das Neposjahr vorüber ist, die Schüler die sämtlichen in den gelesenen vitis vorkommenden Vokabeln außer dem Zusammenhange zu ihrem Gedächtniseigentum gemacht haben. Hat der Grammatikunterricht der beiden vorigen Schuljahre neben seinem nächsten Zweck auch auf die Sammlung eines Wortschatzes mit dem ganzen Bewußtsein der Wichtigkeit desselben hingestrebt, so ist dadurch der Neposlektüre schon wesentlich vorgearbeitet worden. In derselben Weise arbeitet dann die Neposlektüre der des Cäsar, überhaupt die Lektüre jedes Schulklassikers der des nächstfolgenden vor.

Leider stellt sich der schädlichen Sitte, die Schüler ihre Vokabeln selbst aufsuchen und im Lauf der Schulzeit ein Heer häuslicher Arbeitsstunden hiermit nutzlos vergeuden zu lassen, auf vielen Lehranstalten die andere Sitte würdig zur Seite, die aufgeschlagenen nicht einmal gründlich memorieren oder die memorierten ruhig wieder vergessen zu lassen, so daß eine Menge derselben immer von neuem aufgesucht werden muß.

Es bedarf kaum der Bemerkung, daß der Lehrer, wenn er seinen Schülern zu den ihnen unbekannten Neposwörtern die deutsche Übersetzung giebt, von der Bekanntschaft derselben mit der

französischen und englischen Sprache überall Nutzen ziehen muß, wo die Verwandtschaft der lateinischen Wörter mit den neusprachlichen sofort ins Auge fällt. Diese sprachliche Verwandtschaft totschweigen wollen mit der Begründung, man dürfe mit der Jugend nicht so frühe Etymologie treiben, oder gar, die Etymologie gehöre überhaupt nicht auf die Schule, hieße auf eine zweifellose Erleichterung des altsprachlichen Unterrichts verzichten, hieße dem Wortschatz eine seiner besten und schönsten Quellen verstopfen.

Der zweite Teil der „Vorbereitung" ist die Kontrollierung des in der vorausgegangenen Lektürestunde Vorgenommenen und in häuslicher Thätigkeit Nachgearbeiteten. Es wird hier der Grund gelegt, auf welchem der Unterricht weiterbauen, es werden die Fäden gegeben, an welche er anknüpfen muß.

Die eigentliche Übersetzung, die zweite psychologische Stufe, der „Unmittelbarkeit" des deutschen Lektüre-Unterrichts entsprechend (S. 97), beginnt mit dem Lesen der vorzunehmenden Stelle durch einen Schüler. Dasselbe kann zunächst nicht sinnrichtig sein, da der Schüler den Inhalt des zu Lesenden noch nicht kennt. Wohl aber muß es sprachlich richtig sein, weil nur die sprachlich erkannten Worte und Wortformen richtig ins Deutsche übertragen werden können. Hier kommt nun alles in dem Kapitel „die Aussprache" Gesagte zur praktischen Anwendung.

Die Übersetzung muß da, wo der Sinn nicht sofort klar vor den Augen liegt, zunächst eine wörtliche sein. Machen wir einen Versuch: Die erste „vita", die des Miltiades, beginnt folgendermaßen: Miltiades, Cimonis filius, Atheniensis, cum et antiquitate generis et gloria majorum et sua modestia unus omnium maxime floreret eaque esset aetate, ut non jam solum de eo bene sperare, sed etiam confidere cives possent sui, talem eum futurum, qualem cognitum judicarunt, accidit, ut Athenienses Chersonesum colonos vellent mittere.

Die wörtliche Übersetzung dieser Stelle wäre die folgende: Miltiades, des Cimon Sohn, ein Athener, als sowohl durch das Alter des Geschlechts, als auch durch den Ruhm der Vorfahren, als auch durch seine Bescheidenheit einer von allen sehr er blühte und von dem Alter war, daß nicht schon allein über ihn gut hoffen,

sondern auch vertrauen seine Mitbürger konnten, daß ein solcher er sein werde, als welchen sie den Erkannten beurteilt haben, geschah es, daß die Athener nach dem Chersonesus Ansiedler wollten senden.

Unter Anleitung eines geschickten Lehrers, der hier fast nur zu fragen braucht, der aber seine Schüler zum fröhlichen Wetteifer im Denken und Antworten anzuspornen weiß, werden dieselben schnell einsehen, daß Atheniensis gleichbedeutend ist mit „aus Athen", daß cum in der deutschen Konstruktion an die Spitze des Satzes tritt, daß unus omnium mit „vor allen" gegeben werden kann, daß florere bei einem Manne „einflußreich, bedeutend sein, hervorragen" heißt, daß cognitum judicarunt für „cognoverunt et judicarunt" steht. Das Wort modestia aber, das den Schüler sofort an das französische modestie, Bescheidenheit, erinnert, führt der Lehrer auf modus, Maß, zurück und entwickelt so den Begriff des Maßhaltens, der Mäßigung, der Selbstbeherrschung, des gesetzten Wesens. Indem nun die zu einander gehörigen lateinischen Worte zusammengefaßt werden, bringen Lehrer und Schüler gemeinschaftlich den Satz in ein grammatisch richtiges, auch schon stilgerechteres Deutsch, etwa wie folgt: „Als Miltiades, der Sohn des Cimon, aus Athen, sowohl durch das Alter seines Geschlechts, als durch den Ruhm seiner Vorfahren, als endlich durch sein eigenes gesetztes Wesen über alle gewaltig emporragte und auch schon in dem Lebensalter stand, daß seine Mitbürger nicht bloß viel Gutes von ihm erwarten, sondern sogar fest vertrauen konnten, er werde der Mann sein, den sie später in ihm erkannt haben, da traf es sich. . . ."

Die Schüler werden es leicht fühlen und verstehen, und der Lehrer darf es nicht verhüllen oder gar in Abrede stellen wollen, daß auch dieser Satz noch kein Muster der Stilistik ist. Er ist zu lang und vereinigt zu vielerlei in sich. Gleichwohl würde es sich nicht empfehlen, mit Schülern, die erst im 3. Lateinjahre stehen und sich in die eigentümlichen lateinischen Konstruktionen erst hineinleben müssen, eine Zerteilung des Satzes vorzunehmen, bei welcher das ganze sprachliche Gefüge gewaltsam umgestaltet werden müßte. Indem der Lehrer ihnen deshalb ankündigt, daß auf höheren Klassenstufen dergleichen Satzumbildungen im Dienste reiner deutscher Rede, auch zum Zweck des Vergleichens zwischen

dem lateinischen und dem deutschen Satzbau und der Stilistik der beiden Sprachen stattfinden werden, begnügt er sich für jetzt damit, ihnen den Satz in seiner Trennung in zwei Sätze selbst vorzutragen, etwa wie folgt: „Miltiades aus Athen, der Sohn des Cimon, ragte durch das Alter seines Geschlechts, durch den Ruhm seiner Vorfahren und durch seine eigene Tüchtigkeit über das gesamte Volk hoch empor. Als er schon in dem Alter stand, daß. . . .“

Ist der Satz nach seiner sprachlichen Seite vollständig verstanden, auch in möglichst gutes Deutsch übertragen, dann wird er noch einmal, und jetzt natürlich sinngemäß, verständnisvoll und schön von einem der fähigeren Schüler oder von dem Lehrer selbst lateinisch laut vorgelesen. Dann schreitet der Unterricht zu der 3. psychologischen Stufe, der Vertiefung, fort. Hier handelt es sich um den eigentlichen Sachinhalt. Da das Wesentliche schon zur Erzielung des sprachlichen Verständnisses besprochen werden mußte, für überflüssiges Gerede aber keine Zeit vorhanden ist, so kann diese Stufe meist kurz abgemacht werden, und bei dem eben behandelten Satz bedarf es beispielsweise nur der Unterweisung, wo Athen und der Chersones liegen, die der Lehrer entweder an einer guten Wandkarte von Altgriechenland, welche im Neposunterricht nicht fehlen sollte, oder mittels einer auf die Wandtafel geworfenen Skizze giebt.

Auch bei der vierten psychologischen Stufe, der Verwertung, wird die Neposlektüre sich nicht in unnötiger Weise aufhalten, wie z. B. bei der Frage, was man hier lernt, wo wir Ähnliches oder Entgegengesetztes finden. Die Prosa- und hier wieder näher die Geschichtslektüre kann und soll mit ihrem verhältnismäßig einfachen Verlauf durchweg rascher voranschreiten, als die dichterische Lektüre, und in dieser Beziehung wird auch zwischen der des Nepos und der in den späteren Klassen vorkommenden Geschichtsautoren kein großer Unterschied sein. Was aber die Behandlung des Nepos von der des Julius Cäsar und mehr noch der Primahistoriker wesentlich unterscheidet, das ist die Notwendigkeit, die Schüler an ihm noch zu klarerem Verständnis und zu festerer Einprägung der Wort- und Satzlehre zu bringen. Es hat die vierte psychologische Stufe, die Verwertung, an diesem Klassiker rechtzeitig energische Grammatikübungen vorzunehmen,

und hier kommt die sogenannte anlehnende Grammatikbetreibung zu ihrer vollen Geltung.

In unserem Satze muß also klargestellt werden, weshalb die Ablative antiquitate, gloria, modestia und aetate stehen, weshalb die Konjunktive floreret, esset, possent und vellent, weshalb der accus. c. inf. talem futurum; es müssen von den Verben florere, confidere, cognoscere, accidere, velle, mittere, die Hauptformen und die Hauptunregelmäßigkeiten gesagt, die Hilfsverben posse und velle mit den vorhandenen selbständigen Verben in verschiedenster Weise verbunden werden; ferner sind, zuerst nach der annähernd wörtlichen, dann nach vollkommen freier Übersetzung einzelne Teile des Satzes, sodann das Ganze zu retrovertieren, endlich das Gelesene wörtlich oder mit Veränderungen frei zu erzählen. Daß, wo es dem Lehrer nötig erscheint, auch dekliniert und konjugiert wird, ist selbstverständlich. Nur bleibe man möglichst bei den vorhandenen Wörtern und Regeln, verliere sich nicht in Verwandtes und zuletzt in ganz Fremdes.

Es braucht wohl nach dem, was wir oben zur Verurteilung des Lateinsprechens auf Gymnasien gesagt haben, kaum bemerkt zu werden, daß es mit den eben geforderten Übungen nicht zuletzt wieder auf jene veraltete Kunstfertigkeit abgesehen sein soll. Es gilt nur, die wichtigsten Formen und Konstruktionen der lateinischen Sprache den Schülern so geläufig zu machen, daß von hier aus dem raschen Verständnis der auf einanderfolgenden Lesestoffe immer weniger Schwierigkeiten entgegentreten. Haben die beiden ersten Latein-, die eigentlichen Grammatikjahre in dem Legen gesunder Fundamente ihre Schuldigkeit gethan; steht infolgedessen die Klasse bei weiteren Grammatikübungen immer auf festem Grund und Boden; weiß der Lehrer in der Unterweisung seiner Schüler dem Unbekannten immer Wohlbekanntes zur Anknüpfung darzubieten; ruft er insbesondere bei schwierigeren Fragen den Wetteifer der Schüler an; versteht er es, die minder starken aufzumuntern, bei guten Leistungen auch seine Zufriedenheit zu schlichter Äußerung zu bringen: dann sind solche Grammatikübungen auch nicht langweilig, im Gegenteil unterhaltend, belebend, reich an Freude und oft an Scherz. Mancher Lehrer ahnt es nicht, mit welcher Lust der „trockene“ Grammatikunterricht, in welcher

Sprache es auch sei, von sämtlichen Schülern einer Klasse betrieben werden kann. Selbstverständlich muß dieser anlehnende Neposſche Grammatikunterricht sich selbst allmählich unnötig machen, so daß, am Ende dieser Lektüre angelangt, die Schüler kaum noch werden begreifen können, welch' elementare Fragen man zu Anfang derselben ihnen vorzulegen genötigt war.

In derselben Weise, wie es mit dem hier näher besprochenen Satze geschehen ist, werden die folgenden durchgenommen, in jeder Unterrichtsstunde zunächst in beschränkter Anzahl, damit die einzelnen psychologischen Stufen, insbesondere die grammatischen Übungen, ohne jede Übereilung noch zu ihrem Recht kommen. Je vertrauter der Schüler im Laufe des Lektüre-Unterrichts mit der lateinischen Sprache wird, desto mehr Sätze können von vornherein zusammengefaßt, desto mehr kann überhaupt stündlich gelesen werden.

Mit der sprachlichen Besitzergreifung jeder vita muß aber die inhaltliche gleichen Schritt halten, so daß am Schlusse derselben nicht bloß manche Einzelkenntnis an der Besprechung geographischer oder historischer oder sonstiger Namen errungen worden ist, sondern jede Lebensbeschreibung sich auch zu einem wohlgeordneten Geschichtsabriß gestaltet hat. So ist über das delphische Orakel das Nötige zu sagen; so wird die Insel Lemnos als vulkanische Insel, die jetzt noch reich an warmen Quellen ist, geschildert werden müssen; es ist im Anschluß hieran der Hephästus-Mythos zu erzählen, auch mitzuteilen, daß der vielbesprochene Griechenkönig Philoktetes zur Zeit des trojanischen Krieges hier herrschte; so geben die Skythen, der Porticus Poikile, die Insel Paros zu interessanter Belehrung Anlaß.

Was den aus der Lektüre des Miltiades zu gewinnenden Geschichtsabriß betrifft, so haben wir hier 1. die Stiftung der athenischen Kolonie auf dem thrakischen Chersonesus zu betrachten, 2. die Erwerbung der Insel Lemnos, 3. des Miltiades Verhalten an der Isterbrücke, 4. die Schlacht bei Marathon, 5. die Belohnung des Miltiades, 6. den gescheiterten Angriff auf die Insel Paros, 7. des Miltiades Ende im Kerker. Wie die Schüler als Frucht eines soliden und zugleich fesselnden Klassenunterrichts und leichter, rasch zu leistender häuslicher Vor- und Nacharbeit nach beendigter Lektüre

des Miltiades sämtliche sich hier findende Vokabeln auch außer dem Zusammenhang im Gedächtnis haben und alle hier vorkommenden Wortformen und syntaktischen Regeln kennen und verstehen, auch anzuwenden imstande sind, so besitzen sie nunmehr sachlich jene ersteren gelegentlich gewonnenen, für sich bestehenden Kenntnisse und diese sieben Geschichtsthatsachen mit den zugehörigen denkwürdigen Einzelheiten als bleibendes geistiges Eigentum.

Wie sich ferner durch die Beschäftigung mit den übrigen vitis die aus der Lektüre des Miltiades gewonnenen lexikalischen und grammatischen Kenntnisse fortwährend mehren und die Schüler von allen wesentlichen Teilen der Wort- und Satzlehre immer von neuem und sicherer und umfassender als in den beiden ersten Latein-, den eigentlichen Grammatikjahren, Besitz ergreifen, so soll sich auch die aus der Lektüre des Miltiades gewonnene Geschichtskenntnis durch die Beschäftigung mit den anderen hervorragenden Männern und ihren Gaben, Eigenschaften, Thaten allmählich zu einem Gesamtbild der griechischen Geschichte gestalten, dem die kleineren Beiträge aus der Geschichte anderer alter Völker ergänzend und erklärend zur Seite treten.

Es ist deshalb wichtig, daß in der Lektüre der einzelnen vitae eine bestimmte Ordnung, der geschichtlichen Zeitfolge möglichst entsprechend, beobachtet wird, so daß nach Miltiades Themistokles, Aristides, Pausanias, Cimon, Alcibiades, Lysander, Thrasybulus, Conon, Agesilaus, Epaminondas, Pelopidas, Dion, Timoleon, Hamilcar, Hannibal, dann erst die übrigen, für die Geschichte minder wichtigen vitae — von der Sonderstellung des Atticus war bereits oben die Rede — kommen. Daß eine geschickte Behandlung der Neposlektüre auch zu mancher interessanten Gegenüberstellung der hier in ihrem Denken und Thun geschilderten Männer einladen wird, daß es ferner hier für die Jugend Vorbildliches und Abschreckendes die Fülle giebt, daß sie sich von hier das eine und andere kostbare Sprüchlein ins praktische Leben mitnehmen kann — adeo veritatis diligens, ut ne joco quidem mentiretur! — daß somit ein echter Schulmann auch für die sittliche Einwirkung auf seine Schüler hier mancherlei Anlaß finden wird, mag wenigstens kurz angedeutet werden.

Julius Cäsar.

Es herrscht unter den Sachkundigen darüber so ziemlich Übereinstimmung, daß die Schule von den Schriftwerken dieses Mannes nur das bellum Gallicum für ihre Zwecke gebrauchen kann. Wir haben dasselbe zum Lektürestoff für das Wintersemester der Untersekunda bestimmt. Diese Lektüre darf und muß sich von der des Nepos schon mehrfach unterscheiden. Hat die letztere ihre Schuldigkeit gethan, so verfügt der Schüler am Ende derselben zunächst über einen ganz achtbaren Wortschatz, den er sich durch Vergleichung der ihm nunmehr neu entgegentretenden lateinischen Wörter mit den verwandten französischen und englischen, die ihm bei seiner schon ziemlichen Vertrautheit mit diesen Sprachen meist geläufig sein werden, mannigfach selbständig ergänzen kann. Es wird somit kaum mehr nötig sein, daß der Lehrer ihm die deutsche Übersetzung zu den in seinem Heftchen notierten unbekannten lateinischen Vokabeln des nächsten Lesepensums diktiert, was immer eine Verkürzung des eigentlichen Unterrichts in sich schließt; sondern der Schüler kann, während übersetzt wird, die deutschen Wörter, sobald er sie gehört, selbständig zur Seite der betreffenden lateinischen setzen. Das Vokabelheftchen muß allerdings auch jetzt noch und bis ans Ende des Schulbesuches in Ehren gehalten werden; der Lehrer muß es rechtzeitig revidieren und der Schüler sich die sämtlichen Vokabeln zum frei verfügbaren Gedächtniseigentum machen.

Ferner durften die anlehnenden Übungen in der lateinischen Wort- und Satzlehre sich schon während der Neposlektüre in dem Maße, als die Schüler in diesen grammatischen Gebieten sicherer wurden, allmählich vermindern, so daß nunmehr in der Cäsarlektüre nur selten vorkommende grammatische Erscheinungen die eigentliche Beschäftigung mit dem Inhalt der Lesepensa vorübergehend zu unterbrechen brauchen.

Endlich muß die Fertigkeit, nicht allzu schwierige lateinische Sätze in ihren Wortformen und Konstruktionen schnell zu verstehen, nach Beendigung der Neposlektüre schon ein gewisses Maß erreicht haben.

Unter diesen drei Voraussetzungen könnte denn der Lektüre-Unterricht fortan schon merklich rascher voranschreiten. Nur die

Erwartung, daß man Cäsars bellum Gallicum in diesem Winterhalbjahr ganz durchzunehmen imstande ist, wird sich bei näherer Prüfung der Verhältnisse, obgleich die sämtlichen vier lateinischen Unterrichtsstunden der Lektüre gewidmet werden, als trügerisch erweisen. Zunächst muß wenigstens ein kleiner Teil dieser Zeit, wie wir oben begründet haben, an Curtius abgetreten werden. Ferner fließen zwar für den Lateinkenner, dessen Ohr und Herz zugleich für den Wohlklang dieser Sprache empfänglich sind, die Cäsarsätze tadellos geformt und klar und weich dahin. Aber der Untersekundaner muß auf diese schönen Tonwellen erst achten lernen; ihm muß für die Klassizität dieses Stiles erst das Verständnis vermittelt werden, und darin läßt sich nichts übereilen.

Insonderheit aber wird ihn der nicht immer mühelos herausgefundene und ins Deutsche übertragene Inhalt des bellum Gallicum nur zum kleinen Teil anmuten und erfreuen. Hört der Knabe und Jüngling auch nicht ungern von Kampf und Streit; ist ihm eine Lektüre, die von Krieg und Schlachten handelt, durchweg willkommen: so wird doch die Mehrheit der zahllosen gallischen Völker, die im Lauf der Jahre in blutigen Kriegen unterworfen werden, die er aber nur schwer von einander unterscheiden, deren Namen er kaum behalten kann, die er immer wieder mühsam auf dem Atlas oder der Wandkarte aufsuchen muß, nur in geringem Maße seine Teilnahme erwecken. Ferner geht bei aller Verschiedenheit in den Einzelheiten der Märsche, der Kriegsoperationen, der Schlachten, der Friedensschlüsse durch das Ganze eine Einerleiheit, die der fortlaufenden Lektüre des Buches den Stempel lähmendster Langeweile aufprägen muß. Immer die castra, die acies instructa, die impedimenta, die pedites und equites, der commeatus und die res frumentaria! Welchen Wechsel bieten dem gegenüber Cornelius Nepos, Livius und Curtius dar! Die Achillesferse des bellum Gallicum bleibt eben seine Einseitigkeit; eine weise Auswahl wird für diese Lektüre geradezu eine Lebensfrage. Hier müssen für die Schüler neben der Eintönigkeit der kriegerischen Unternehmungen noch andere Interessen gesucht werden; und diese lassen sich glücklicherweise auch finden. Es heben sich nämlich aus der Unzahl einzelner Völkerschaften, mit

denen Cäsar es zu thun hat, einige heraus, die den Schülern näher stehen, insonderheit die deutschen, bei denen sie andererseits auch um ihrer Sitten und Gewohnheiten, Fertigkeiten, Schicksale willen gerne länger verweilen werden.

Unter diesem Gesichtspunkt würde sich als Canon des zu Lesenden und unter Voraussetzung noch weiterer energischer Kürzungen im einzelnen ergeben: der Kampf mit den Helvetiern und mit Ariovist (1. Buch), mit den Venetern (3. Buch), mit den Usipeten und Tenchtheren, Cäsars erster Übergang über den Rhein und die erste Überfahrt nach Britannien (4. Buch), seine zweite Überfahrt nach Britannien, sein Krieg mit Ambiorix, die Vernichtung des Titurius, die Not des Cicero (5. Buch), sein zweiter Übergang über den Rhein und der Rachekrieg wider Ambiorix und die Eburonen (6. Buch), endlich Vercingetorix und der allgemeine Aufstand der Gallier (7. Buch).

Was die sprachliche Betreibung der hier bezeichneten Teile des bellum Gallicum betrifft, so muß zunächst der Lese-Unterricht einen Schritt vorwärts thun. Derselbe muß nämlich in der Art zugleich Hörunterricht werden, daß der Lehrer die übersetzten, wohl erklärten und von der ganzen Klasse verstandenen Lektürepensa laut vorliest und die Schüler bei geschlossenen Büchern dieselben nunmehr nochmals mit dem bloßen Ohr aufnehmen. Dieses Vorlesen muß in Klang, Quantität und Betonung absolut richtig, im Vortrag absolut mustergiltig sein. Die lateinische Sprache war, wie alle Sprachen, zunächst eine geredete Sprache; wie sie als solche weiland ertönte, so muß sie in ihren auf uns gekommenen Schriften der reiferen Jugend auch jetzt noch ins Ohr und durch das Ohr in die Seele klingen. Die Übung, die Sprache der Prosa mit dem Gehör aufzufassen, ist zugleich eine Vorübung, durch dasselbe Organ dem Geist die Sprache der Poesie zu vermitteln, in welcher der eigentliche Ton in seinen verschiedenen Modulationen und Verbindungen noch weit bedeutender in den Vordergrund tritt, als in der Prosa, ja der sprachlichen Darstellung oft völlig ebenbürtig wird. Da aber in den hier geforderten Übungen das wichtige Organ des Gehörs zu den der Spracherlernung bisher schon geleisteten Diensten einen wesentlich neuen hinzufügt, einen Dienst, der zugleich zur gedächtnismäßigen Festhaltung der Sprachwerke im ganzen, wie der grammatischen und stilistischen Regeln

und Erscheinungen und des lexikalischen Materials im einzelnen erfahrungsmäßig äußerst wirksam ist, so können diese Hörübungen, die gar nicht einmal viel Zeit in Anspruch zu nehmen brauchen, auch dem gesamten Lateinunterricht nur die bedeutendste Förderung geben.

Was die eigentliche Übertragung ins Deutsche betrifft, so mußten wir es beim Beginn des Neposunterrichts noch für bedenklich erachten, den Schüler den ersten Satz des „Miltiades" in zwei Teile zerlegen und in zwei selbständige deutsche Sätze verwandeln zu lassen. Ähnliche Umwandlungen dürfen ihm in der Cäsarlektüre nicht mehr erspart bleiben. Wir lesen bellum Gall., lib. I. c. 8: Helvetii, ea spe dejecti, navibus junctis ratibusque compluribus factis, alii vadis Rhodani, qua minima altitudo fluminis erat, nonnunquam interdiu, saepius noctu, si perrumpere possent, conati, operis munitione et militum concursu et telis repulsi hoc conatu destiterunt. Diesen Satz haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers etwa in folgender Weise wiederzugeben: Als die Helvetier sich in dieser Hoffnung getäuscht sahen (welches Bild liegt dem dejecti zu Grunde?), versuchten sie, auf zusammengebundenen Schiffen und auf einer Anzahl Flößen, die sie zu diesem Zwecke machten, andere auch an seichten Stellen des Rhodanus, wo die Tiefe des Flusses am geringsten war, zuweilen bei Tage, öfters bei Nacht, ob sie durchbrechen könnten; als sie aber an den Befestigungen Widerstand fanden und durch den Ansturm und die Geschosse der Soldaten zur Umkehr gezwungen wurden, standen sie von diesem Vorhaben ab." Hier müssen die Schüler erkennen, daß die deutsche Übertragung auch **logisch** richtiger ist, als der lateinische Originalsatz, welcher conati als Partizipium dem verbum finitum „destiterunt" grammatisch unterordnet, während es demselben doch nach dem Verlauf der Erzählung in Wirklichkeit koordiniert, ja fast mehr als das ist. Dergleichen Sätze sind bei Julius Cäsar nicht selten. Ihre Umbildung in deutsche Konstruktionen ist für die Schüler eine treffliche Denkübung.

In den psychologischen Stufen der „Vertiefung" und der „Verwertung" bietet die unserem Historiker im Gegensatz zu Nepos, Curtius und Livius eigentümliche oratio obliqua reiche Gelegenheit

zu Beobachtungen und Übungen dar; zu Beobachtungen insbesondere in der Anwendung des Accusativus cum inf. und des Konjunktivs und in der energischen Durchführung der Regeln von der consecutio temporum, welche in der deutschen Sprache vielfach, selbst von hervorragenden Schriftstellern, nachlässig behandelt wird; zu Übungen insbesondere in der Verwandlung der oratio obliqua in die oratio directa in deutscher und in lateinischer Sprache, beide Verwandlungen auch zu schriftlichen Arbeiten wohl zu gebrauchen.

Die sachliche, inhaltliche Betreibung der Cäsarlektüre bietet mancherlei Schwierigkeiten dar. Wenn irgend ein Unterricht auf der Anschauung beruhen muß, dann ist es der, welcher von Kriegen, Märschen, Schlachten, Belagerungen handelt. Das bellum Gallicum in der Schule zu lesen, ohne unausgesetzt die Karte oder die Wandtafel zu gebrauchen, ist eine pädagogische Ungeheuerlichkeit, geht wider das A-b-c jedes Unterrichts, ist eine Versündigung an der lernenden Jugend. Hier muß der Schüler zunächst erfahren, gewissermaßen mit den Augen verfolgen, durch welche Gegenden sich die kriegerischen Operationen hindurchziehen, wo die Schlachten geschlagen werden, welche Völkerstämme hier wohnen, in welchen Gebirgen oder Ebenen, an welchen Flüssen. Nun ist aber die Zahl der im bellum Gallicum aufgeführten Völkerstämme übergroß, ihre Namen sind dem Schüler zunächst völlig fremd, mit den Namen der jetzt dort liegenden französischen Provinzen und Städte vielfach gar nicht, oft nur mit denjenigen ganz obskurer noch vorhandener Dörfer kaum erkennbar verwandt. Ähnlich steht es mit den betreffenden Städten. Die Kenntnis der Geographie des gegenwärtigen Frankreichs ist daher für die des alten Galliens von sehr geringem Werte. In Wirklichkeit ist es sogar für den Lehrer oft keine leichte Arbeit, sich nach den im Text gegebenen Berichten und Angaben auf der Karte zurechtzufinden. Auch bestehen selbst unter gewichtigen Autoritäten über die Lage von Städten und über die Gegenden, in welchen die einzelnen gallischen Völkerschaften gewohnt haben sollen, sehr ernste Verschiedenheiten der Ansichten.

Liegt somit bei der großen Anzahl der Namen und der Ungewißheit, wohin sie gehören, die Frage nahe, ob von einem Teil derselben im Unterricht nicht ganz abgesehen werden kann, so zeigt

eine nähere Untersuchung der Sache, daß eine Menge von Einzelheiten des bellum Gallicum, die mit jenen Namen in Verbindung stehen, für die großen militärischen Erfolge, die hier verzeichnet werden, oder für wichtige Schilderungen von Land und Leuten ganz ohne Bedeutung sind. Es ist also Anlaß genug vorhanden, selbst in den Feldzügen, die wir als Kanon für die Cäsarlektüre aufgestellt haben, noch mancherlei Kürzungen vorzunehmen, so daß nur wirklich Überschaubares und Unentbehrliches übrig bleibt.

Sind aber auch die nötigen Ausscheidungen vorgenommen worden; ist, was erstrebt werden muß, sogar eine weise verkürzte bellum Gallicum-Ausgabe in den Händen der Schüler: so wird sich selbst in dem Beibehaltenen zunächst der Lehrer wohl zu orientieren haben, wenn er seine Schüler nicht wie in einem Labyrinth herumführen will, wenn die letzteren nicht wie im Taumel in allerlei Unverstandenem herumtappen sollen. Bietet doch jeder Marsch, jede Belagerung, jede Schlacht ein Lektürebild dar, welches mit möglichster Klarheit im ganzen und im einzelnen zu verfolgen und zu erschauen ist. Der Lehrer muß seine Gölersche oder eine ähnliche philologisch-militärwissenschaftliche Bearbeitung des bellum Gallicum wohl durchgearbeitet haben; er muß imstande sein, irgend ein hervorragendes Schlachten- oder Belagerungsbild an der Wandtafel entstehen, sich weiter entwickeln und zum Abschluß kommen zu lassen. In der Cäsarstunde bloß Latein treiben, heißt doch nicht Cäsarunterricht erteilen. Und wo bleibt da die Einführung in das Altertum? und ist das Lektüre-Unterricht, wenn man den Inhalt des Gelesenen für nichts achtet? Muß es doch auch im Lektüre-Unterricht immer zunächst heißen: Verstehest du, was du liesest?

Die Cäsarlektüre hat selbstverständlich, wo sich Gelegenheit dazu zeigt, auch auf andere Unterrichtsgebiete hinüberzuschauen. So ist bei der treulosen, in Rom selbst, insbesondere durch Cato schwer verurteilten Art, wie Cäsar die Fürsten der Usipeten und Tenchtheren in seine Gewalt brachte und dadurch sich die Vernichtung dieser Völker ermöglichte, daran zu erinnern, daß zu Zeiten Ottos des Großen der Markgraf Gero mit den Wenden ähnlich verfuhr, auch der Perserkönig Artaxerxes II. durch

Gefangennehmung und Hinrichtung der Anführer des seinem Bruder Kyros gefolgten griechischen Hilfsheeres, wenn auch vergeblich, diesem letzteren den Untergang zu bereiten gesucht hat. So sind an geeigneter Stelle die Kämpfe und die gesamte Kriegsführung der Römer mit denjenigen der modernen Völker in Parallele zu bringen.

Als sachliche Früchte der Cäsarlektüre müssen die nachfolgenden klar zu Tage treten: Die Schüler müssen die in dem oben festgestellten Kanon gegebenen Ereignisse vollständig verstanden haben und der Hauptsache nach, hier und da sogar mit wichtigen oder wenigstens interessanten Einzelzügen in durchweg korrekter Darstellung, selbstverständlich in deutscher Sprache, wiedergeben können. Sie müssen mit der römischen Heereseinrichtung, Kampfart, Waffen, Lagerwesen bekannt geworden sein. Gute Abbildungen, die Fertigkeit des Lehrers, durch freie Zeichnung an der Wandtafel Lückenhaftes an denselben zu ergänzen, Fehlendes zu ersetzen, insbesondere die Kunst und die Lust, durch das lebendige Wort in der Jugend für alles Wissenswerte die Aufmerksamkeit und Lernbegierde zu erwecken und zu nähren, müssen zur Erreichung dieses Zieles zusammenwirken. Die Schilderungen, welche von den Sitten, Einrichtungen, dem sozialen, politischen und religiösen Leben einzelner Völker gegeben werden, müssen die Schüler besonders da, wo sie die Germanen, unsere Vorfahren, betreffen, beim Schluß der Cäsarlektüre möglichst ganz und unverkürzt im Gedächtnis haben.

Mit besonderem Ernste gilt es, aus den gegebenen Thatsachen in Verbindung mit dem, was in anderen Geschichtsquellen über Julius Cäsar gemeldet wird, für ein möglichst treues Bild des gewaltigen Mannes die einzelnen Züge zu sammeln. Er ist klug, vorsichtig, umsichtig, von keinem noch so unerwarteten Ereignis zu erschüttern, unerschöpflich in seinen Hilfsquellen, stets schlagfertig in Wort und That, von eiserner Willenskraft, ausdauernd und zäh in der Überwindung von Schwierigkeiten und in der Ertragung von Strapazen. Von dem Vertrauen der Führer und der Soldaten auf ihren Feldherrn, von deren Liebe zu ihm wird in diesen seinen eigenen Aufzeichnungen wenig geredet, nirgendwo von einem näheren, innigeren Verhältnis des Imperators zu seinen Truppen; sie teilen uns nur

mit, daß er auf seine zehnte Legion besonders rechnete, sie auch öffentlich, zweifellos zur Entzündung des Wettstreits der übrigen Heeresabteilungen, zu seiner Leiblegion ernannt hat. Aber nachdem die Furcht der Krieger vor Ariovist und den Germanen sich als grundlos erwiesen, zeigt die Hingebung, mit welcher sie ihm überallhin folgen, in seinem Dienste auf Ruhe und Rast verzichten, fast übermenschlichen Anstrengungen sich ohne Murren unterziehen, ihren felsenfesten Glauben an sein Genie und an sein Glück, mit welchen beiden er sich und sie mit Ruhm bedeckt, zweifellos auch mit Beute bereichert hat.

Sein Verhalten gegen die gallischen Völkerschaften und die Germanen war gewaltthätig, listig, treulos, barbarisch. Hätten die Gründe, um deren willen er Feindseligkeiten gegen Völkerschaften eröffnete, die ihm und dem römischen Volke nie etwas zuleide gethan, allgemeine Gültigkeit, dann wäre kein Staat vor einem plötzlichen Überfall irgend eines Nachbars sicher.

Seine Berichte machen in der einfach und schmucklos erzählenden Art, in welcher sie gegeben werden, an sich den Eindruck der Glaubwürdigkeit. Aber der Mann, in welchem schon Sulla mehr als einen künftigen Marius erkannt hatte, der aus den Catilinarischen Verhandlungen keineswegs unverdächtig hervorgegangen war, konnte auch die Begründung seiner Unternehmungen wider die Gallier und Germanen und die Mitteilungen über die Gesinnungen und Absichten seiner Gegner in den Dienst seiner eigenen ehrgeizigen und herrschsüchtigen Bestrebungen stellen und der Wahrheit Gewalt anthun, wo ihm das nützlich oder sogar notwendig dünkte. Über das Völkerrechtwidrige und Treulose der Verhaftung der germanischen Fürsten war man selbst in Rom nicht zweifelhaft. Daß er in der Zeichnung des Ariovist und des Ambiorix ehrlich zu Werke ging, ist gleichfalls schwer zu glauben. Sogar aus der blinden Verurteilung der Bestrebungen des letzteren und aus der feindseligen Beschreibung seiner Kämpfe mit den Römern haucht es uns an, wie das Ringen eines hart geknechteten Volkes unter der Führung eines das Höchste an die Freiheit setzenden Patrioten. Wie ganz anders würde sich das Ambiorixbild unseren Augen darstellen, wenn der Pinsel eines Augen- und Ohrenzeugen aus dem in heroischem Unabhängigkeits-

kampf untergegangenen Eburonenvolk es geschaffen hätte, als es die Berichte des wutkochenden Römers geben, dessen Heer von den verachteten Barbaren unter ihrem feurigen, todesmutigen Fürsten die ersten und auch die einzigen größeren Schlappen erlitt.

In sehr unlieblicher Weise wird das Cäsarbild ergänzt durch die barbarische Art seiner Kriegsführung mit Völkern, die er mit Waffen nicht bezwingen konnte. Das Greulichste und Abscheulichste hat er in dieser Beziehung sich gestattet, als er das Eburonenland den umwohnenden Barbaren zur Plünderung und Verwüstung preisgab. Allerdings hat ihn hier die rächende Nemesis ereilt, als zu diesem Verwüstungszug herbeigeeilte Sigambrer seinen eigenen Unterfeldherrn Scipio in dessen Lager überraschten und ihm das heimzahlten, was Cäsar bei seinem ersten Rheinübergang diesem Volk durch Verbrennung seiner Wohnstätten Böses zugefügt hatte.

Ist die Unterwerfung Galliens unter die römische Herrschaft dem Lande später auch zum Vorteil gediehen; hat das Volk auch römische Bildung gelernt und von seinen Bezwingern eine Sprache empfangen, deren Vermischung mit gallischen und später mit fränkischen Sprachelementen in der gegenwärtigen französischen Sprache eines der herrlichsten Idiome unserer Zeit erzeugt hat: so hat Julius Cäsar mit seinem blutigen Eroberungskrieg derlei Zwecke doch zweifellos nicht verfolgt. Seine Kommentarien wenigstens wissen davon nichts. Alexander der Große hatte 400 Jahre vorher nach Asien griechische, Karl der Große hat 800 Jahre später seinen Franken römische Bildung gebracht. Unter diesen drei Männern nimmt Julius Cäsar, was beabsichtigte Civilisierung der unterworfenen Völkerstämme betrifft, zweifellos die letzte Stelle ein.

Das hier für die Betreibung der „Vitae" des Nepos und des „Bellum Gallicum" des Cäsar Gesagte findet im ganzen auch auf die Lektüre der folgenden Prosaiker Anwendung. Dieselben einzeln zu besprechen, fehlt der Raum; wir müssen zur Behandlung der Dichter eilen.

Ovidius.

Auf Obersekunda beginnt mit Ovids Metamorphosen die Lektüre der Dichter. Der Hexameter, in welchem dieses Werk geschrieben ist, muß den Schülern im wesentlichen bereits durch die deutsche Poetik, in seiner praktischen Anwendung auch aus der Lektüre von Goethes „Hermann und Dorothea" bekannt sein. Neu ist ihnen an dem lateinischen Hexameter die Betonung nach der Quantität. Aber auch dieser muß durch den bisher betriebenen Aussprache-Unterricht, welchen wir von S. 278 an eingehend behandelt haben, merklich vorgearbeitet worden sein. Neu ist ferner die Regel, daß zwei unmittelbar auf einander folgende Konsonanten, selbst wenn sie zwei verschiedenen Wörtern angehören, mit teilweiser Ausnahme der muta cum liquida, die den vorangehenden Vokal auch kurz lassen darf, eine Länge, die sogenannte Positionslänge bilden. Neu ist endlich die Elision der Schlußvokale und der Endungen auf m vor Vokalen. Wo der Hiatus eintritt, ist in diesem ersten Jahre dichterischer Lektüre der Fall, ohne näher auf denselben einzugehen, einfach als Unregelmäßigkeit zu bezeichnen; auch der Name kann noch verschwiegen werden.

Die Übung im Lesen des lateinischen Hexameters ist sofort mit dem gesamten Lektüre-Unterricht in Verbindung zu setzen; nichts wird gelesen, was nicht sofort auch übersetzt werden kann. Sogenannte Vorübungen im Lesen sind unnötig; mit den außer der Reihenfolge gegebenen Wörtern eines oder mehrerer Hexameter diesen oder diese zusammenzustellen, ist eine ganz unnütze Übung; hierzu gehört die Kenntnis der Quantität der einzelnen Silben, und wer diese hat, wird auch ohne große Schwierigkeit, zunächst freilich langsam, den Hexameter lesen, bedarf daher der eben genannten zum größten Teil aufs Raten und Probieren hinauskommenden zeitraubenden Kunst nicht. Beim Lesen muß dem Schüler immer Zeit gelassen werden, über die Betonung oder Nichtbetonung jeder einzelnen Silbe, desgleichen über die Elisionen, ruhig nachzudenken. Dabei zugleich den Inhalt des zu Lesenden ins Auge zu fassen, ist dem Anfänger unmöglich; deshalb kann er auch zunächst nicht sinngemäß lesen. Nur wo eine Endung, je nach der Deklination, der sie angehört, oder dem Kasus in welchem sie steht 2c., lang oder kurz sein kann, wird der Lehrer

den Schüler anleiten, die Beziehung des betreffenden Wortes auf andere Wörter, welche die Entscheidung geben, aufzufinden.

In den Lese-Übungen ist mit der Sprache zunächst wie mit einem toten Körper zu verfahren; die einzelnen Füße sind streng von einander zu sondern, nach jedem eine merkbare Pause zu machen. Also:

In nova - fert ani - mus mu - tatas - dicere - formas.

Im ganzen sind hier dieselben Übungen zu wiederholen, die wir in dem Kapitel von der deutschen Poetik bereits gefordert haben, auch von der Wandtafel dabei recht reichlicher Gebrauch zu machen. Verfährt der Lehrer nur immer mit unerbittlicher Gründlichkeit; müssen die Schüler stets imstande sein, von jeder Silbe anzugeben, ob und warum sie lang oder kurz, betont oder unbetont ist: dann werden die Leseschwierigkeiten sehr schnell verschwinden, jedenfalls viel schneller, als die inhaltlichen. Auch die natürliche Betonung der Worte und der Sinn der einzelnen Sätze wird langsam zwar, aber mit wachsender Sicherheit in der metrischen Betonung und Nichtbetonung zu ihrem Rechte kommen, so daß beispielsweise in dem oben angeführten Verse in dem ersten Daktylus das „no“, in dem folgenden Verse das „coep“, in dem dritten das „pri“, obgleich alle drei in der Thesis stehen, doch eine Art Hervorhebung erfahren. Das sinngemäße, ausdrucksvolle, auch die Schönheit der lateinischen Sprachklänge zu wohlthuender Darstellung bringende Lesen des Hexameters wird insonderheit die Frucht des wiederholten lauten, langsamen, klangreinen Vortrags der wohlverstandenen und auch in ihrer ästhetischen Bedeutung herausgefühlten Lesepensa sein, welche Repetitionen auch noch den Vorteil haben, daß bei Schülern mit leidlich gutem Gedächtnis sich allmählich eine Anzahl gediegener Reminiscenzen bilden, die ihnen das ganze Leben hindurch ein kostbares Besitztum sein können. So beispielsweise die schöne, ein wahres Goldkörnlein der Lebensweisheit in sich bergende Stelle aus der Geschichte von Philemon und Baucis:

paupertatemque fatendo
Effecere levem nec iniqua mente ferendo.

Das handwerksmäßige Auswendiglernen kleinerer oder

größerer Stellen, bei dem Bedeutendes und minder Bedeutendes durch einander dem oft ohnehin überlasteten Gehirn aufgedrängt wird, hat selbst für die Lesefertigkeit nur einen Scheinwert, da die nur infolge mechanischen Behaltens metrisch richtig gesprochenen Worte den Schülern nicht die geringste Fertigkeit, nicht den geringsten Anhalt geben, die hundertfache Zahl anderer Wörter, die ihnen in den ferner zu lesenden Hexametern begegnen werden, gleichfalls metrisch richtig auszusprechen.

Beim Übersetzen ist besonders den Tropen Beachtung zu schenken; sie gehören zu den Grundelementen aller Dichtung. Die dieselben bildenden Worte sind zunächst immer in ihrer eigentlichen Bedeutung anzuschauen; in ihr liegt meist gerade die Poesie des Begriffs oder des Gedankens. So gleich zu Anfang „fert", „coeptis" (deutsch wirklich „das Begonnene", sodann „das Beginnen"), „adspirate" (Bild von günstigem Fahrwind). Wo der Tropus gegen den deutschen Sprachgebrauch verstößt, oder dem deutschen Denken und Fühlen widerspricht, da muß der Lehrer in Gemeinschaft mit den Schülern einen anderen möglichst verwandten suchen, der die Sache gleich bestimmt und wo möglich auch gleich schön, gleich dichterisch ausdrückt. Also für fert „treibt (sc. mich)" oder „strebt", für adspirate „seid günstig", „flößt mir Kraft ein". Die Übertragung poetischer Stoffe ins Deutsche darf nirgendwo zur Prosa hinabsinken; Poesiestunden müssen immer eine Art Weihestunden sein; nur so entsprechen sie ihrem Beruf, der in den meisten übrigen Lehrstunden geübten Pflege der Klugheit, des Nachdenkens, der hier oft im Übermaß getriebenen Sammlung positiver Kenntnisse in der Erweckung und Nährung des Schönheitssinnes, der Phantasie, des idealen Fühlens und Wollens ein heilsames, ja dringend notwendiges Gegengewicht zu geben.

Was wir schon in dem Kapitel von dem deutschen Lektüre-Unterricht bemerkten, daß mancher Lehrer, der auf anderen Gebieten vielleicht Vorzügliches leistet, hier nicht an seiner Stelle ist, das trifft auch für die Betreibung der altsprachlichen Dichtungswerke zu. Ovids Metamorphosen sind eine Fundgrube herrlichster Schätze der Poesie in Inhalt und

Form; aber sie müssen gehoben werden, und die Jugend muß sie als solche erkennen und hochhalten lernen. Weder ein trockener Sprachpedant, noch ein ästhetischer Schwätzer kann den Schülern hier die notwendigen Dolmetscherdienste leisten. Es gilt, sich hier pietätvoll in die Sache zu versenken, in kurzen, aber wohlgetroffenen Zügen das Bedeutende herauszuheben und klar zu kennzeichnen, endlich mit gleich gewissenhafter Hingebung an den fremden wie an den vaterländischen Sprachgenius die lateinische Poesie in deutsche, selbstverständlich der ungebundenen Rede sich bedienende Poesie zu verwandeln.

Was wir wider die sog. häuslichen Präparationen mit Vokabelaufsuchen, für die gründliche häusliche Nacharbeit und die Kontrollierung derselben in der nächsten Unterrichtsstunde bereits früher unter eingehender Begründung unserer Forderungen gesagt haben, gilt in erhöhtem Grade bei den hier noch bedeutend gesteigerten Schwierigkeiten von der Poesie, also auch von Ovid. Desgleichen, was wir sonst über die Behandlung der sog. psychologischen Stufen mitgeteilt haben.

Gehen wir zur Auswahl des zu Lesenden über, so ist die Aneinanderreihung der Ovidschen Metamorphosen eine ganz äußerliche, hier und da selbst erkünstelte; es lassen sich deshalb die einzelnen Erzählungen ganz leicht aus dem Ganzen herausheben und für sich behandeln. Werden die unsittlichen ausgeschieden, desgleichen die minder bedeutenden, dann bleibt immer noch eine große Anzahl überaus gelungener „Verwandlungen“ übrig, aus denen der Lehrer nach seinem eigenen Geschmack und nach dem fast jährlich wechselnden Bedürfnis der Klasse die Wahl treffen kann. Daß auch selbst in den ausgewählten noch kleinere Ausscheidungen notwendig sein werden, bedarf kaum der Erwähnung. Die Klagen der Wissenschaft über Verstümmelung sind für die Pädagogik bedeutungslos; die Schule muß auch hier ihre besonderen Forderungen aufstellen.

Für den Jugendunterricht dürften sich wohl die nachfolgenden Erzählungen am meisten empfehlen: die Schöpfung, die vier Weltalter, Deukalion und Pyrrha (L. I), Phaëthon (L. I und II), Cadmus (L. III), Perseus (L. IV), Niobe (L. VI), Dädalus und Icarus, die calydonische Jagd, Philemon und Baucis (L. VIII),

Orpheus und Eurydice (L. X), Midas und Apollo (L. XI), Streit des Ajax und des Odysseus um die Waffen des Achill (L. XIII), Apotheose Cäsars (L. XV).

Ein hochinteressanter Teil der griechischen Mythologie wird in den Metamorphosen an dem geistigen Auge der Jugend vorübergeführt. Jede derselben bietet uns etwas Eigenartiges dar. In der ergreifenden Schmerzschilderung der unglücklichen Niobe, in der idyllischen Sinnigkeit der Philemon und Baucis-Erzählung, in der unvergleichlichen Midas-Tragikomödie, endlich in der dialektischen Schlagkraft der Odysseusrede hat die lateinische Sprache und ihre Behandlung durch Ovid wahre Triumphe gefeiert.

Vergilius.

Während in der Ovidlektüre Unregelmäßigkeiten in der Versbildung oder in der Aussprache einfach als solche bezeichnet werden mußten, ohne daß auf dieselben näher eingegangen werden konnte, sind sie nunmehr in der Vergillektüre mit Namen zu bezeichnen, diese auch, was bei der fortgeschrittenen Bekanntschaft mit den alten Sprachen keinen Schwierigkeiten mehr begegnen wird, etymologisch zu erklären. Solche Unregelmäßigkeiten sind der Hiatus, die Synizesis oder Synäresis und die Tmesis. Die spezielle Beschäftigung mit der Frage, wann der Dichter sich dieselbe gestattet, liegt aber jenseits der Aufgabe der Schule. Auch bei Verkürzungen, wie aspris statt asperis, bei der Verwandlung der Infinitivendung der ersten Konjugation in die der dritten, endlich bei dem Gebrauch von Archaismen ist nicht zu verweilen. Alle diese Fälle kommen verhältnismäßig zu selten vor, als daß sie auf eine mehr als vorübergehende Beachtung Anspruch machen dürften.

Vergils Äneïs ist das einzige auf uns gekommene eigentliche Heldengedicht der Römer. Die erste Hälfte ist die Nachbildung der Homerischen Odyssee, die zweite die der Ilias. Während über die Abhängigkeit des römischen Epos von den beiden griechischen gar kein Zweifel besteht, ist es doch ebenso zweifellos, daß unser Dichter in Erfindung wie in Darstellung ein durchaus eigenartiges Werk geschaffen hat, und daß selbst der beste Homerkenner und Homerverehrer, wenn er durch das Studium

der beiden griechischen Epen nicht absolut einseitig und befangen geworden ist, auch in der Vergilschen Schöpfung ganz neue Vorgänge, Scenen, Persönlichkeiten finden, einer Menge neuer Schönheiten sich erfreuen wird. Mit dem hohen Ansehen, in welchem Vergil bei seinem Volke stand, mit der begeisterten Liebe insonderheit seines Dichterfreundes Horatius, mit der glänzenden Rolle, welche Dante, der doch wußte, was er that, ihm in seiner gewaltigen Divina Comoedia zuteilt, steht die Geringschätzung, mit welcher einige neuere Kritiker ihn behandeln, in seltsamem Widerspruch.

Da wir für die griechische Lektüre in Unterprima die Odyssee, in der Oberprima außer einer Sophokleischen Tragödie die Ilias, beide Epen selbstverständlich mit den nötigen Auslassungen und Kürzungen, bestimmt haben, so geht die Äneïslektüre der des einen Homerischen Werkes zur Seite, der des anderen voraus. Dieses bietet in den besagten Klassen, denen man eine ernstere geistige Arbeit schon auferlegen darf, einerseits Anlaß zu interessanten Vergleichen zwischen der Homerischen und Vergilschen Muse; andererseits können eine Anzahl einzelner Kampfbeschreibungen, welche die Haupthandlung eher aufhalten als fördern, entweder im zweiten Teil der Äneïs übergangen werden, wenn sich ihre Parallelen in der Ilias finden, oder in letzterer unbeachtet bleiben, wenn sie in der ersteren bereits gelesen worden sind.

Die Äneïs ist ein zusammenhängendes Werk; als solches muß sie auch beim Schluß dieser Lektüre vor dem Geist der Schüler stehen. Je größer nun die Ausdehnung der Dichtung ist, um so weniger wird es möglich sein, alle Einzelheiten derselben den Schülern einzuprägen. Die Zusammenfassungen des Gelesenen können deshalb allmählich nur die Höhepunkte desselben ins Auge fassen, und nur eine beschränkte Anzahl wirklicher Glanzpartieen kann in speziellen Zügen zuletzt das Gedächtniseigentum der Jugend geworden sein. Da der erste Teil unseres Epos inhaltlich der bei weitem bedeutendere und interessantere ist, so wird auch die Zusammenfassung hier eine inhaltreichere sein, während im zweiten Teil eine Menge von Erzählungen und Schilderungen nicht den Anspruch erheben dürfen, anders als ganz übersichtlich von den Schülern behalten zu werden. Im ganzen wird im zweiten Teil wohl

vorzugsweise das einer dauernden Erinnerung wert sein, was von den beiden Hauptpersonen, Äneas und Turnus, handelt, sich wenigstens von diesen beiden nicht allzuweit entfernt.

Im übrigen bleibt es in betreff der sachlichen und sprachlichen Behandlung der Äneïslektüre bei den Forderungen, welche wir schon früher an den altsprachlichen Lektüre-Unterricht gestellt haben, allerdings mit den Modifikationen, welche die wachsende Reife der Schüler von selbst an die Hand giebt.

Horatius.

Wir bestimmen Horatius für Oberprima. Nachdem der Obersekundaner an den leicht dahin fließenden Versen und den allerdings fast ausschließlich der griechischen Mythologie angehörenden, das eigentliche Römertum kaum streifenden, aber interessanten, immer zum Weiterlesen einladenden Erzählungen Ovids sich in die lateinische Poesie eingearbeitet, sodann der Unterprimaner in Vergils Äneïs ein im großen Stil angelegtes wirklich römisches Dichterwerk in sich aufgenommen hat, das aber nur Roms Vorzeit und nur in dem engen Rahmen einer Weissagung auch eine Periode der späteren Geschichte dieses Volks verherrlicht, tritt nunmehr Horatius vor den Oberprimaner mit Dichtungen, aus denen das ganze Denken, Fühlen und Wollen der Römer zu Zeiten des Kaisers Augustus, alle Licht- und Schattenseiten des damaligen politischen, religiösen und sozialen Lebens in klaren, bestimmten Zügen uns entgegentreten. Nun ist das Kulturbild, das uns schon die Geschichte des Augusteischen Zeitalters darbietet, ein zum Teil sehr düsteres und betrübendes, und Horatius ist aufrichtig und wahrheitsliebend genug, um Böses und Häßliches nicht ins Schöne zu färben, auch als Dichter zu sehr seines Berufes, Berater, Lehrmeister, Wächter seines Volkes zu sein, eingedenk, um nicht mahnend, warnend, rügend auf Umkehr und Besserung zu dringen. Aber es kann nicht die Aufgabe der Schule sein, die Jugend mit allen Verkehrtheiten jener Zeit, mit der ganzen geistigen und sittlichen Fäulnis des tief gesunkenen Geschlechts bekannt zu machen; es muß genügen, daß der Schüler von der Verderbnis und dem Verkommensein der Nachkommen der Scipionen und Catonen mehr nur All-

gemeines vernimmt. Schon deshalb empfiehlt es sich, im Lesen von Satiren, in denen vorzugsweise der Dichter die Nachtseiten des damaligen Lebens zum Gegenstand des Spottes und ernster Rüge macht, weise Sparsamkeit zu üben, wenn nicht ganz von demselben abzustehen. Die Episteln aber werden, wenn sie auch noch so fein, witzig und anmutig moralisieren, der Jugend nicht volle Befriedigung gewähren, und wo sie geistreiche Untersuchungen über litterarische Fragen anstellen, da wird es noch schwerer halten, das Interesse selbst von Oberprimanern zu fesseln. Die ars poëtica gehört ebenso wenig in die Schule, wie ihr Boileauscher Ableger, die Art poétique.

Wenn es sich somit bei der Horatiuslektüre selbst von Oberprimanern so gut wie ausschließlich nur um die vier Bücher der Oden handeln kann, so ist es dringend nötig, sich klar zu machen, was man sich von denselben für jene wirklich Bildendes versprechen kann. Horatius ist ferne von jeder Selbstüberhebung; er will das lesbische Lied in die lateinische Sprache kleiden; Alkäus und Sappho sind seine Vorbilder; Pindar stellt er hoch über sich. Die Horatiussche Ode kann auch nicht mit der Klopstockschen verglichen werden; die Tiefe, der Gedankenreichtum, die titanische Kraft, die religiöse Begeisterung, die patriotische Glut des deutschen Dichters suchen wir bei dem römischen vergeblich. Aber innerhalb des engeren Kreises, den der letztere selbst seiner dichterischen Muse gezogen, haben ihm die Gedanken nicht gefehlt; er hat sie gewissenhaft geprüft und abgewogen, mit Umsicht angeordnet, hat seine Verse mit sorgsamem Fleiße geformt. Er war ein kluger Beobachter menschlicher Dinge, kein liebloser Aburteiler, maßvoll in Lob und Tadel, so weit er nicht selbst unter dem verführerischen Einfluß seiner Zeit und seines Geschlechtes stand, ein Weiser, seinen Freunden warm ergeben, seinen Wohlthätern von Herzen dankbar, von der Notwendigkeit der zugleich kräftigen und milden Herrschaft des Kaisers Augustus tief überzeugt, deshalb ein aufrichtiger Verehrer dieses Fürsten, der Rom Ruhe und Frieden gegeben hatte und bewahrte. So sind viele seiner Oden goldene Äpfel auf silbernen Schalen, und so darf er es laut sagen, daß die Muse selbst ihn zu Roms lyrischem Sänger geweiht hat.

Was nun die Art betrifft, wie die hier liegenden Schätze gehoben werden müssen, so ist zunächst vor einer gelehrt philologischen Behandlung des Vers- und Strophenbaues zu warnen. Hat der Oberprimaner schon vor Jahren in der deutschen Poetik mit den fünf wichtigsten Versfüßen, nämlich dem Jambus, Trochäus, Spondeus, Daktylus und Anapäst, ferner mit der sapphischen, alkäischen und der schönsten Form der asklepiadeïschen Strophe, endlich mit dem Hexameter Bekanntschaft gemacht; ist später kein deutsches oder neufremdsprachliches Gedicht in der Klasse gelesen worden, ohne daß die Schüler über das Versmaß desselben Auskunft geben mußten; hat endlich die Ovid- und Vergillektüre die letzteren an die genaue Prüfung der einzelnen Silben des Hexameters auf ihre Quantität und zuletzt an ein fast instinktmäßiges Herausfühlen der letzteren gewöhnt: dann ist das Versmaß jeder Horazischen Ode schnell herausgefunden und das Lesen nach demselben eine leichte Aufgabe.

Von jeder Abart der oben genannten Strophen, sogar von jedem Verse den Namen zu hören, mit der Pflicht, ihn zu behalten, ja zuletzt imstande zu sein, über jede dieser Abarten eingehend Rechenschaft zu geben, die Oden nach ihren Versmaßen zu gruppieren, einen index der Horazischen Metra im Kopfe herumzutragen, das nimmt im Unterricht eine Zeit in Anspruch und schafft dem Schüler eine Gedächtnisbelastung, mit welcher der so erzielte logische und ästhetische Gewinn im allerungünstigsten Verhältnis steht. Es wird wohl keinen Horatius-Interpreten geben, der bei den einzelnen Oden, wie man das bei einer Menge moderner Gedichte kann, zu sagen imstande wäre, warum der Dichter gerade diesen und keinen anderen Strophen- und Versbau ausgewählt hat. Daß aber alle Strophen und Verse, in welchen Horatius seine Oden gedichtet hat, an sich schön sind, das wird doch selbst der blindeste Verehrer unseres Dichters nicht behaupten wollen; es ist vielmehr ein guter Teil derselben geradezu unnatürlich, verkünstelt, unschön zu nennen. Mit dem Glauben, es müsse alles, was antik ist, deshalb auch schön sein, geht die Gegenwart schwer ins Gericht, und es dürfte wohl dem einen oder anderen selbst der eifrigsten Altphilologen zu

denken geben, wenn Ästhetiker wie Carrière und Gottschall selbst den rythmisch vollendetsten antiken Strophen mit dem Endreime noch mehr Leben und Wohlklang zu geben für zulässig erachten.

Die Durchnahme der einzelnen Oden hat sich möglichster Kürze zu befleißigen. Manches, was jüngeren Schülern erklärt werden müßte, soll Oberprimanern, die einen tüchtigen Geschichtsunterricht genossen haben und hier nicht bloß in der Eintönigkeit von Kriegen, Schlachten und Friedensschlüssen, sondern vielmehr in dem Kulturleben der Völker unterwiesen worden sind, bekannt sein. Dahin gehören beispielsweise in der ersten Ode die Worte: Maecenas, curriculo, Olympicum, meta, palma, Quiritium, tergeminis honoribus, Lybicis, Attalicis, Nympharum, Satyris, Euterpe, Polyhymnia, Lesboum barbiton. Der Lehrer hat sich durch kurze Fragen zu überzeugen, daß das zum Verständnis dieser Worte notwendige Wissen vorhanden ist, und hat das etwa Entfallene in das Gedächtnis der Schüler zurückzurufen. Sachlich zu erklären wäre dann: atavis regibus, trabe Cypria, Myrtoum mare, Icariis fluctibus, veteris Massici, lituo tubae permixtus sonitus, Marsus aper. Näher zu erläutern wäre etwa: praesidium, dulce decus meum, terrarum dominos evehit ad deos, mobilium, solido die, dis miscent superis, cum Satyris (= et Satyri), sublimi feriam sidera vertice.

Wir brauchen kaum zu bemerken, daß Prüfungsfragen, Erklärungen und Erläuterungen hier nicht drei in sich abgeschlossene Gruppen bilden, die nach einander, jede als Ganzes, abgemacht würden, sondern daß sie sich im einzelnen verbinden und in dieser Verbindung einfach dem Verlauf der Ode nachgehen müssen. Auch die regelmäßige Aufeinanderfolge und die gegenseitige Ausschließung der sogenannten psychologischen Stufen (S. 97), die schon früher auf ihre Schärfe verzichten mußte, ist bei vielen Oden zwecklos geworden. Die von der abgesonderten Durchnahme der einzelnen psychologischen Stufen geforderte jedesmalige Rückkehr zum Anfang des Gedichts, welche auf den unteren und nicht selten noch auf den mittleren Klassenstufen die gründliche Bekanntschaft mit demselben wesentlich fördert, wird bei gereiften Schülern zur unnützen Umständlichkeit und deshalb zur Zeitverschwendung. Bei diesen muß jede Erklärung oder Erläuterung, jedes Hinüber=

schauen nach verwandten Gebieten, jedes Parallelisieren der Regel nach der Übersetzung zur Seite gehen. So ist sofort nach Übertragung des betreffenden Satzes oder Passus ins Deutsche an das pulverem Olympicum die Frage nach den anderen großen griechischen Nationalspielen, an Africum die nach den verschiedenen Windnamen, bei Massici die nach anderen von dem Dichter gepriesenen, auch noch gegenwärtig hochgefeierten Weinsorten anzuschließen. Das sub Jove frigido muß auf den „unbewölkten Zeus" in Schillers „Klage der Ceres" führen, Euterpe und Polyhymnia müssen Anlaß zur Aufzählung sämtlicher Musen geben und zur Frage, in welchen beiden berühmten Werken sich die letzteren als Überschriften der einzelnen Teile finden. Die Aufzählung der vom Dichter verschmähten Beschäftigungen darf an die von Klopstock in seiner Ode „Der Züricher See" der Freundschaft nachgestellten Güter, nämlich den Lenz, den Wein, den Ruhm, erinnern.

Daß die häusliche sogenannte Präparation auch bei der Horatius-Lektüre nur auf ein Raten, Tappen, Zeitverschwenden hinauskommen kann, leuchtet nach dem bisher Gesagten sofort ein. Wir halten es auch hier mit der gründlichen häuslichen Nacharbeit und verwerfen jede häusliche Vorarbeit.

Anders steht es mit der Privatlektüre. Es werden nämlich einzelne für die Erlernung der alten Sprachen besonders begabte Schüler — und nur aus solchen sollten die künftigen Alt- und Neuphilologen bestehen — sich auf den obersten Klassenstufen auch zur selbständigen altsprachlichen Lektüre stark und deshalb angeregt fühlen. Gewiß werden einsichtsvolle Lehrer sie in diesem Streben bestärken und unterstützen; aber sie werden ihnen Lektürestoffe zum Privatstudium empfehlen, die in betreff ihrer Schwierigkeiten unter der Klassenlektüre stehen; sie werden ihnen ferner auch für diese leichtere häusliche Thätigkeit die nötigen Hilfsmittel angeben oder zur Verfügung stellen.

Als Beschluß der Beschäftigung mit einer Ode empfiehlt sich einerseits eine in tadellosem Deutsch mündlich zu gebende Gedankenentwickelung, andererseits eine in Dispositionsform schriftlich abzufassende Inhaltsangabe. Die letztere würde sich für die erste Ode folgendermaßen gestalten.

I. Einleitung. Rühmende Anrede an Mäcenas.

II. Eigentlicher Gegenstand des Gedichts. Die verschiedenen Freuden und Bestrebungen der Menschen.

1. Welche derselben der Dichter von sich weist:
   a) das Jagen nach äußeren Ehren, und zwar
      α. nach Siegen in den olympischen Spielen,
      β. nach der Berufung zu den höchsten Staatsämtern;
   b) das Streben nach Geld und Gut
      α. mittels Aufspeicherung des Ertrages auswärtiger Besitztümer,
      β. mittels des bescheidenen, aber sicheren Gewinn spendenden Ackerbaus,
      γ. mittels der Reichtümer versprechenden, aber gefahrvollen Schiffahrt;
   c) die Lust an materiellen Freuden und zwar
      α. am Weingenuß,
      β. am Ruhen in der schönen Natur,
      γ. am Kriegsleben,
      δ. an der Jagd.
2. Welche Bestrebung der Dichter sich erwählt hat, nämlich das dichterische Schaffen,
   a) wegen der mit demselben verbundenen Würde,
   b) wegen dessen innerer Beglückung.

III. Schluß. Der Verfasser wünscht, daß Mäcenas ihn als lyrischen Dichter anerkenne.

Kann man jeder Ode eine Überschrift geben, so ist das schon wegen der durch solche kurze Bezeichnung erleichterten Nebeneinander- oder Gegenüberstellung der einzelnen Oden vorteilhaft. Deshalb wird es sich empfehlen, daß Lehrer und Schüler gemeinschaftlich den Hauptgedanken oder den vorzugsweise besungenen Gegenstand herausgreifen und die Ode nach demselben benennen.

Welche Oden für die Schullektüre auszuwählen sind, mag hier unerörtert bleiben, da der Lehrer in der Behandlung derjenigen am glücklichsten sein wird, die ihm selbst am liebsten sind, und über den Wert und die Schönheit der einzelnen Oden sehr verschieden gedacht und gefühlt werden kann. Die Liebesoden sind wohl alle auszuscheiden, wenn nicht etwa ein in seiner Sache sicherer

und über seine junge Schar eine zweifellose geistige Herrschaft übende Schulmann eine der am wenigsten anstößigen mit derselben liest, um durch ihren Vergleich mit einem der schönen, keuschen deutschen Volksliebeslieder die tiefe Kluft zwischen dem lüsternen Flattersinn eines sog. gebildeten Römers und der reinen Treue des deutschen Handwerkersohnes zu zeigen.

Man kann die Oden des Horatius nach ihrem Gegenstand, Anlaß oder Zweck unter einander gruppieren und Natur-, Wein-, Freundschafts-, politische (unter diesen die Kaiser-), religiöse und von menschlichen Tugenden handelnde Oden unterscheiden. Solches Gruppieren unterstützt das Gedächtnis und ladet zu nützlichen Vergleichen ein. Nur ist ein Teil der Horazischen Oden — in dieser Beziehung den alttestamentlichen Psalmen ähnlich — solchen Unterscheidungen nicht immer fügsam, gehört auch wohl mehreren der genannten Gruppen zugleich an.

Gegen das wörtliche Memorieren wohlverstandener Oden ist an sich nichts zu erinnern; nur darf auch in der gedächtnismäßigen Einübung von Gedichten den „Alten" nicht mehr Zeit und Mühe geopfert werden, als man auf früheren Klassenstufen dem Vaterland gewidmet hat oder ihm jetzt noch widmet. Es will doch nicht recht angehen, daß ein Oberprimaner, der seine Anstalt verläßt, viele lateinische, aber wenige deutsche Lieder im Kopfe hat. Dem Memorieren ganzer Oden des Horatius kommt es an wirklichem geistigen Werte gleich, wenn man eine Anzahl gesunder Sittensprüche oder anderer „geflügelter Worte" dieses Dichters, über deren Zusammenhang mit dem übrigen Teil der betreffenden Oden allerdings Klarheit bestehen muß, dem Gedächtnis einprägt.

Xenophon.

Da nach unserem Lehrplan die griechische Sprache in Untersekunda beginnt und die Elementargrammatik in einem Jahre durchgenommen wird, so fällt Xenophons Anabasis, welche auf dieses Grammatikjahr unmittelbar folgt, der Obersekunda zu. Diese Klasse wird an dem Buche auch ihre ganze, volle Arbeit haben. Zunächst kann nach Verlauf des einen Grammatikjahres die Fertigkeit im eigentlichen Lesen dieser mit ganz neuen Lautzeichen vor das Auge des Schülers getretenen Sprache noch lange nicht erzielt sein,

und die Übung in dieser Fertigkeit wird im Anabasis=Unterricht immer noch eine gewisse Zeit und eine besondere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Zum anderen bietet die Auffindung des Sinnes, resp. die Übersetzung des Griechischen ins Deutsche so große Schwierigkeiten dar, daß selbst ein recht befähigter Obersekundaner hieran eine ernste Aufgabe zu lösen finden wird. Endlich regt der Inhalt der Anabasis mannigfach so zum Denken an, birgt im ganzen und einzelnen des Interessanten, des Bildungspendenden — allerdings neben Irrendem, selbst Kindischem — so viel, daß es ein schwerer pädagogischer Fehler wäre, das Buch im Fluge zu durcheilen.

Die Behandlung desselben ist der Hauptsache nach dieselbe, welche wir für den Anfangsklassiker der lateinischen Lektüre, den Cornelius Nepos, gefordert haben. Wir verweisen auf das dort Gesagte, fügen aber ergänzend noch das Nachfolgende hinzu.

Wo die griechische Sprache Ausdrucksweisen, ja selbst stehende Redensarten hat, welche sich ähnlich oder verwandt in anderen Sprachen vorfinden, da wird man sich am leichtesten dadurch in dieselben einleben, daß man sich die letzteren vergegenwärtigt. So hat χρῆσθαι mit dem lateinischen uti den Neben= oder abgeleiteten Begriff des „mit jemanden Verkehrens“; so ist das griechische ἐκ χειρός das lateinische cominus, das griechische πράγματα παρέχειν das deutsche „zu schaffen machen“, das griechische συνιδεῖν ἦν oder ἦν θεάσασθαι deutsch wörtlich „war zu sehen“.

Die griechische Sprache gestattet sich aber vielfach auch Freiheiten der Konstruktion, welche hart an Regellosigkeit streifen. Die einzelnen Fälle dieser Art begegnen dem Schüler auch in der Anabasis zu Hunderten. Wo sich nun in anderen ihm bekannten Sprachen ganz verwandte oder die nämlichen Erscheinungen vorfinden, da ist er auf dieselben hinzuweisen, wenn er sich nicht von selbst darauf besinnt. So hat in Lib. I, cap. 7, 10 in dem Ausdruck ἀσπὶς μυρία καὶ τετρακοσία die Einzahl ἀσπίς Mehrzahlbedeutung, gerade wie das englische foot, horse u. a. in der Bedeutung Fußsoldaten, Reiter &c. Ferner macht das griechische ἔτυχεν ἑστηκώς (I, 5, 8) wie das englische happened to stay das Adverb der Art und Weise „zufällig, gerade“ zum regierenden Verb und setzt das wirkliche Verb in die Nebenform

So wird der Schüler in den Ausdrücken *τῇ πρόσθεν ἡμέρᾳ, ἐν τῷ πλησίον παραδείσῳ, ἡ ἄνω ὁδός* den ihm schon in der englischen Sprache begegneten eigentümlichen Gebrauch des Adverbs statt des attributiven Adjektivs wiedererkennen. Die griechische Sprache geht aber in dem Ausdrucke *τῶν τότε* (II, 3, 20) noch einen Schritt weiter und macht das Adverbium *τότε* durch Ausstoßung des dazu gehörenden Substantivs gewissermaßen selbst zu einem solchen.

Zu diesen auffallenden Konstruktionen und Redeweisen, welche auch in anderen Sprachen vorkommen oder dort wenigstens ihre Anklänge finden, treten noch solche hinzu, die der griechischen Sprache ganz eigentümlich sind. Wir begegnen z. B. Lib. V, cap. 8, 14 dem Satz: *κατέμαθον ἀναστὰς μόγις* „ich bemerkte, daß ich nur mit Mühe aufstehen konnte"; kurz vorher dem Satz: *οἷς σώζεσθαι μὲν ἤρκει δι' ὑμᾶς, ἐν τάξει τε ἰόντων καὶ μαχομένων*, also einem Genitivus absolutus, dessen Subjekt unmittelbar vorher im Accusativus steht. Die Konstruktion des ersten Satzes ist durchaus unlogisch; die des zweiten verletzt das Sprachgefühl, und die lateinische Sprache würde sich eine solche Abweichung von einer Grundregel des Ablativus absolutus nicht gestatten. Ferner soll Lib. I, cap. 6, 9 *τὸ κατὰ τοῦτον εἶναι* zweifellos heißen: so weit es „nach diesem" geht, oder so weit dieser dabei in Betracht kommt, und Lib. III, cap. 2, 37 *τὸ νῦν εἶναι*: für jetzt; aber wie will man in beiden Sätzen den Infinitiv *εἶναι* erklären? Mag man diese befremdenden Konstruktionen oder Redeweisen, welche sich in der Anabasis in großer Menge finden, willkürlich, mag man sie nachlässig nennen: hier ist für Schüler nichts zu lernen; es hat keinen Zweck, bei solchen Stellen Denkoperationen anzustellen. Man giebt am besten ihren Sinn kurz an, kommt aber öfter auf dieselben zurück, damit den Schülern alle künftigen ähnlichen oder verwandten Stellen möglichst sofort bekannt und verständlich erscheinen.

So sehr in der griechischen wie in jeder fremden Sprache die genaue Bekanntschaft mit den grammatischen Formen und Verhältnissen die erste Voraussetzung des inhaltlichen Verständnisses ist, so wenig reicht nach dem eben Gesehenen dieselbe doch aus, um das letztere immer vollständig zu erschließen, und zwar 1. deshalb, weil gewisse elementare Regeln, die in anderen Sprachen fast unantastbar sind,

hier einfach unbeachtet bleiben, und 2. wegen der oft überraschenden Übersetzung, welche ein Wort beanspruchen kann. Zu den vielfach unbeachtet bleibenden Regeln gehört die von dem Gebrauch der Zeiten, von der Folge derselben, der sog. consecutio temporum, und von der Verschiedenheit der indirekten und direkten Rede. Finden wir doch vor der letzteren nicht selten die Konjunktion *ὅτι*! Was den zweiten Punkt betrifft, so heißt Lib. I, cap. 5, 16 *ἐν ἑαυτῷ ἐγένετο* „kam zu sich", „ging in sich", Lib. I, cap. 8, 12 *κἂν τοῦτ᾽, ἔφη, νικῶμεν* „wenn wir hier siegen", Lib. I, cap. 8, 13 *ὅπως καλῶς ἔχοι* „daß es gut ginge, stände, Lib. V, cap. 6, 22 *προςέχειν μονῇ* „an das Hierbleiben denken", mit ausgelassenem *τὸν νοῦν*. Man muß sich hier in die griechische Sprache hineinfühlen, muß bei gewissen Worten und Redeweisen deren ursprünglichen Sinn ganz außer Augen setzen und aus dem Zusammenhang auf ihre Bedeutung schließen. Man muß sich überhaupt in die griechische Prosa mehr als in irgend eine andere hineinlesen und zu dem Zwecke das Gelesene immer von neuem wiederlesen.

Nun ist es ein zweifelloser Vorzug der Anabasis, daß sie mit ihrem überall interessanten, ansprechenden, unterhaltenden, vielfach belehrenden Inhalt zu einer eingehenden und immer wiederholten Beschäftigung teils freundlich einladet, teils dieselbe gebieterisch fordert. Der hier erzählte Kriegszug ist an sich schon in der Weltgeschichte ohnegleichen. Insbesondere bieten so manche einzelne Vorgänge, die der Verfasser uns kurz und anschaulich schildert, die Charaktere der mithandelnden Personen, die Sitten und Einrichtungen der hier auftretenden Völker, vor allem die Persönlichkeit des Mannes, dessen Reden immer den Nagel auf den Kopf treffen, dessen über immer neue Hilfsmittel verfügendes Genie ein verhältnismäßig kleines Häuflein Krieger unter fast unüberwindlichen Gefahren und Schwierigkeiten mitten aus dem Lande der Feinde in die Heimat zurückführt, in jeder Beziehung die lohnendste Lektüre dar.

So treten aus dem ersten Buch die Art und Weise, wie Kyros sich das griechische Hilfsheer sammelt, die Schlacht bei Kunaxa, endlich das Charakter- und Lebensbild dieses Mannes, den sich der studierende Jüngling in manchen Zügen zum Muster nehmen darf, als inhaltlich bedeutende Leseabschnitte hervor. Im

zweiten Buch nimmt besonders die Schilderung mehrerer von den Feinden vertragsbrüchig umgebrachter Griechenführer das Interesse der Jugend in Anspruch. In dem dritten Buch tritt uns Xenophon unerwartet als Berater, ja mit der Vortrefflichkeit seiner Vorschläge und der Überzeugungskraft seiner Reden als Retter des verzagten und einem, wie es scheint, sicheren Untergang preisgegebenen Heeres in der wohlthuendsten Weise entgegen, ein Weiser im Kriegergewand, der von jetzt ab die Seele aller wichtigen Unternehmungen ist. Im vierten Buche wird uns nicht bloß gezeigt, was in schwerem und gefährlichem Kampf, Mut, Ausdauer und Klugheit vermögen, sondern die Schilderungen von den Leiden der Krieger durch Kälte und Schneefall, von dem einen Teil derselben überfallenden Heißhunger, von dem Abfrieren der Finger und Zehen, von der durch das blendende Weiß des beschneiten Erdbodens erzeugten Blindheit, die Beschreibung der Höhlenbewohner, endlich die Freude der Dulder beim lang ersehnten Anblick des Meeres sind Lektürepartien ersten Ranges.

Nachdem das Heer die schwersten Anstrengungen und Gefahren des Kriegszugs glücklich überwunden hat und mit griechischen Städten in Verkehr getreten ist, können die drei letzten Bücher das Interesse des Lesers nicht mehr in dem Grade lebendig erhalten, wie dieses die vier ersten zu thun imstande waren. Gleichwohl giebt es auch jetzt noch harte Kämpfe und gefährliche Unternehmungen. Von psychologischer Bedeutung ist auch das undankbare, ja wiederholt zur Bedrohung fortschreitende Verhalten der Krieger gegen ihren Wohlthäter und Retter, auch der Mangel an Zusammenhalt, ja der vorübergehende Auseinanderfall des Heeres, nachdem die schlimmsten Gefahren bestanden sind. Insbesondere zwingt uns das durch keinen Undank, keine Feindseligkeit verminderte Wohlwollen Xenophons gegen seine Waffengefährten, sein tadelloses Verhalten gegen die spartanischen Heerführer, auch gegen den thrakischen König Seuthes zur Hochachtung, ja zur Bewunderung des umsichtigen, thatkräftigen und dabei bescheidenen und selbstlosen Mannes. Muß uns auch sein Glaube an das Walten der Götter, seine sklavische Unterwerfung unter den Ausfall der Opferschau, seine unbefangene Teilnahme an Kriegszügen, die nur Raub und Beute zum Zweck haben, als Schwachheit und Beschränktheit

erscheinen, so bleibt seine Persönlichkeit, unter dem Gesichtspunkt des damaligen geistigen und sittlichen Bildungsstandes betrachtet, doch eine schöne und wohlthuende, und nicht ohne warme Sympathie für den in seiner Art einzigen Mann wird der Schüler von seinem Buche Abschied nehmen und immer wieder gerne zu demselben zurückkehren, wenn es dem Lehrer gelungen ist, dasselbe zum sprachlichen Verständnis zu bringen und so recht auf den Geist und das Herz der Jugend wirken zu lassen.

Homer.

Wir weisen die Odyssee der Unterprima, die Ilias der Oberprima zu. Die Sitte, beide weit früher, die erstere sogar schon in mittleren Gymnasialklassen zu lesen, trägt hauptsächlich die Schuld, daß unsere Schüler, wenn sie ihre absolvierte Anstalt verlassen, von der Schönheit, von dem hohen Wert dieser Perlen der altsprachlichen Dichtung nur ganz dunkle Vorstellungen, oder nicht einmal diese besitzen. Daß die beiden Epen in Inhalt und Darstellung durchgehends einfach, natürlich, fast kindlich erscheinen, hat vielfach die Meinung erzeugt, dieselben seien eine Lektüre vorzugsweise für noch ungereifte Schüler. Verlangt doch selbst Herbart, daß der höhere Unterricht unserer Knaben mit der Odyssee beginne.

Hier liegt die Frage nahe, ob denn die beiden Brüder Grimm und ihre Verehrer und Nachfolger ihr Leben hindurch Kinder geblieben sind, weil sie sich so liebend in das Märchen versenkt haben, ob die kindlichen Weisen der Haydnschen Symphonien und der Mozartschen Opern nur oder wenigstens in erster Linie von Knaben und Mädchen gehört werden sollen. Es ist vielmehr so, daß gerade der Gebildete für das Einfach-Schöne in der Kunst Geschmack und Empfänglichkeit besitzt, während es dem noch Ungebildeten leicht eintönig, uninteressant, langweilig erscheint. Wenn wir in der Odyssee I, 363 lesen:

κλαῖεν ἔπειτ' Ὀδυσῆα, φίλον πόσιν, ὄφρα οἱ ὕπνον
ἡδὺν ἐπὶ βλεφαροῖσι βάλε γλαυκῶπις Ἀθήνη.

oder IX, 34:

ὡς οὐδὲν γλύκιον ἧς πατρίδος οὐδὲ τοκήων . . .

oder I, 33:

ἐξ ἡμέων γάρ φασι κάκ᾽ ἔμμενει· οἱ δὲ καὶ αὐτοὶ
σφῇσιν ἀτασθαλίῃσιν ὑπέρμορον ἄλγε᾽ ἔχουσιν.

oder I, 47:

ὥς ἀπόλοιτο καὶ ἄλλος, ὅτις τοιαῦτά γε ῥέζοι.

so werden die beiden ersten Stellen den Primaner doch einen ganz anderen Blick in ein gequältes Penelope- oder Odysseusherz thun lassen, und die aus dem Munde der Gottheit in den beiden letzten Stellen ertönenden Verdammungsurteile über die durch ihre eigenen Frevel sich elend machenden und dem Verderben überliefernden Menschen zu ganz anderen Betrachtungen anregen, als das bei Tertianern möglich ist. Jene können auch bei ihrer größeren Belesenheit auf anderen Gebieten der Poesie und in der Geschichte in weit fruchtbarerer Weise als diese sich die Parallelen zu den hier geschilderten Gefühlen und Vorgängen suchen und auf diese Weise neue sittliche, intellektuelle und ästhetische Eindrücke ergänzend und kräftigend zu alten hinzufügen.

Man hat nicht mit Unrecht die beiden Homerischen Dichtungen die hellenische Bibel genannt. In der That wird hier die Eltern-, Gatten-, Kindes-, Freundes- und Heimatliebe, die Gottesfurcht, das Walten der himmlischen Mächte wie in Hohenliedern gefeiert, und geheimnisvoll, in ihrem Dasein fast unbegreiflich, wie die heilige Schrift selbst, so ragen auch jene aus einer grauen Vergangenheit, die uns im übrigen wie Barbarei erscheint, als helle Sterne in die Zeit menschlicher Kultur hinein. Aber nur der Geist, der schon einigermaßen geübt ist, in den Schachten der Poesie nach dem Schönen und Guten zu suchen, auch zwischen edlem und unedlem Metall und Gestein zu unterscheiden, kann aus der Hektor- und Andromache-, aus der Odysseus- und Penelope-, aus der Achill- und Priamusscene und aus der Menge anderer erhebender und ergreifender Stellen lauteres Gold herrlicher Wahrheiten und Tugenden zu Tage fördern.

Über die Behandlung der Homerischen Dichtungen dürfen wir uns nach dem in dieser Beziehung von der lateinischen Lektüre Gesagten kurz fassen. Was der griechische Hexameter Eigentümliches hat, kann im Fortgang des Unterrichts bei jedem neuen Fall dem Schüler kurz mitgeteilt und erklärt werden, desgleichen die speziell

jonischen und epischen Wortbiegungen. Es müssen alle metrischen, grammatischen, stilistischen Erscheinungen vollkommen verstanden werden, aber streng philologische Erörterungen und Exkurse sind unzulässig: es handelt sich hier um die Spracherlernung von Schülern, nicht um spezialwissenschaftliche Untersuchungen von Fachgelehrten.

Mit der Sprachbetreibung ist dann eine gesunde Sachbetreibung so in Verbindung zu setzen, daß am Ende dieses Lektüre-Unterrichts jedes der beiden Epen als ein wohlgeordnetes und wohlgegliedertes Ganze, aus welchem sich die in irgend einer Beziehung bedeutenderen Stellen klar und bestimmt herausheben, ein sicheres Gedächtniseigentum des Schülers geworden ist, der sich seines Homers fortan als eines Lieblingsbuches erfreut, immer wieder gerne zu demselben zurückkehrt und dabei auch von keiner sprachlichen oder sachlichen Schwierigkeit mehr gestört wird.

Über die Frage der Abfassung der beiden Gedichte ist keine Zeit unnütz zu verlieren. Mit der Wolfschen Hypothese darf der Schüler nicht unbekannt bleiben; in der Lektüre selbst mag ihm an betreffender Stelle auch gesagt werden, was für oder gegen dieselbe spricht. Die Einzelheiten dieses Streites gehören aber nicht in die Schule. Schadet es dem Ansehen der heiligen Schrift nicht, daß sie von vielen Verfassern herstammt, daß man von manchem biblischen Buch den Verfasser gar nicht kennt, bei anderen die Autorschaft der genannten bezweifeln oder verwerfen muß; erfreut man sich an einem Heere herrlicher deutscher Volkslieder namenlosen Ursprungs: so wird, wenn nur der Homer-Unterricht der rechte ist, die Abfassungsfrage eine durchaus nebensächliche sein, und der Schüler freudig Schillers Worten zustimmen:

Immer zerreißet den Kranz des Homer und zählet die Väter
    Des vollendeten ewigen Werks!
Hat es doch eine Mutter nur und die Züge der Mutter,
    Deine unsterblichen Züge, Natur!

Von dem Leben der sog. Schulklassiker wird uns, mit Ausnahme der politisch hervorragenden Persönlichkeiten, teils nur Kärgliches berichtet, teils ist das uns Überlieferte für das Verständnis der Werke durchweg bedeutungslos, teils endlich eignet es sich wenig

für die Mitteilung an die Jugend. Es ergiebt sich somit einerseits von selbst, andererseits empfiehlt sich für den Lektüre-Unterricht Sparsamkeit in biographischer Belehrung.

4. Die Litteraturgeschichte.

Die Zahl der zur Lektüre hier empfohlenen altsprachlichen Schriftsteller ist eine verhältnismäßig geringe. Es fehlen von hervorragenderen lateinischen Autoren u. a. Terenz, Plautus, von hervorragenden griechischen u. a. Plato, Euripides, Aristophanes. Von diesen den Schülern wenigstens einige Bekanntschaft zu vermitteln, ist nun die Aufgabe der Litteraturgeschichte, die zugleich einen Überblick geben muß über das gesamte litterarische Schaffen der beiden antiken Völker.

Beginnen wir mit der griechischen Litteraturgeschichte, so hat die Schule für die Untersuchung über vorhomerische Dichter und Dichtungen keine Zeit. Ebenso wenig kann sie sich mit Werken beschäftigen, die außer der Ilias und der Odyssee Homers Namen tragen. Der Kykliker kann kurz Erwähnung geschehen, da ihr Wirken einen wichtigen Bestandteil des griechischen Volkslebens ausmacht. Aber da ihre Dichtungen so gut wie spurlos verschwunden sind, so haben auch die auf uns gekommenen etwa zwanzig Namen dieser Dichter für die Schule keinerlei Bedeutung. Von den Werken Hesiods, des zweiten und noch halb sagenhaften Verfassers größerer epischer Dichtungen, verdient nur die Theogonie in Schulen Berücksichtigung, die sich aber an einer ganz allgemeinen Inhaltsangabe genügen lassen muß.

Die Geschichte der griechischen Lyrik tritt mit einem Heere von Namen auf, mit denen das Gedächtnis der Schüler nicht zu belasten ist, da die entsprechenden Werke zum größten Teil verloren gegangen sind. Einige dieser Dichter, wie Orpheus, Amphion, Arion, begegnen der Jugend schon in der griechischen Sagengeschichte. Alkäus und die Dichterin Sappho sind die Schöpfer berühmter Strophen. Nach Anakreon bezeichnet man eine bestimmte Gattung von Liedern. Die Namen dieser und noch einiger anderer Lyriker, die dem Schüler schon in der griechischen Geschichte begegnet sind, wie Tyrtäus und Solon, mag er in seinem Gedächtnis bewahren. Aber nur mit Pindar darf die Schule sich des

näheren beschäftigen, und selbst hier muß es genügen, wenn die dichterische Bedeutung des Mannes in knappen Zügen geschildert und von seinen Siegeshymnen einige in guter deutscher Übersetzung vom Lehrer ausdrucksvoll und schön vorgelesen werden, unter kurzer Erklärung oder Erläuterung der Stellen, welche dessen zu bedürfen scheinen.

Kommen wir zum Drama, so muß die Entstehung sowohl der Tragödie wie der Komödie der Jugend in vollster Anschaulichkeit geschildert werden, selbstverständlich unter etymologischer Herleitung der beiden Worte. Die großen Tragöden Äschylus und Euripides — von Sophokles gehört ein Werk in den Lektüre-Unterricht — werden in ihrer Eigenart am besten je an einem ihrer hervorragenden Werke dargestellt, welche der Lehrer in einer guten deutschen Übersetzung, etwa der Donnerschen, vorliest und, wo es nötig ist, erklärt. Von Äschylus möchten sich in erster Linie zu diesem Zweck „die Perser“, von Euripides „Iphigenie auf Tauris“ empfehlen, letztere auch deshalb, weil sie zu einem höchst belehrenden Vergleich mit dem Goetheschen Drama gleiches Namens einladet. Die „ältere“ Komödie — und nur auf diese hat die Litteraturgeschichte Zeit näher einzugehen — besitzt in Aristophanes einen Vertreter, neben welchem ein zweiter gar nicht in Betracht kommen kann. Manches, was dieser politische Dichter als öffentlichen Mißstand glaubte bekämpfen zu müssen, tritt in seinen Lustspielen so klar zu Tage, daß diese hierdurch zu einer Art Spiegel des zurückschreitenden staatlichen und sozialen Lebens seiner Zeit werden. Eine oder zwei Komödien, von dem Lehrer in deutscher Übersetzung vorgetragen und, wo es angemessen erscheint, erklärt, selbstverständlich mit den nötigen Auslassungen, dürften dem mit der Geschichte Athens nicht Unbekannten großes Interesse darbieten. Von denjenigen Werken der großen griechischen Dramatiker, welchen die Schule in keiner Weise näher treten kann, brauchen auch die Titel nicht behalten zu werden; dagegen kann es immerhin belehrend sein, wenn dem Schüler von einigen nicht ganz vorgelesenen Dramen eine wenigstens die Hauptthatsachen zusammenfassende Inhaltsangabe mitgeteilt wird. Es wäre kein Schade, wenn von den Werken der genannten vier Männer Auszüge abgefaßt würden, ähnlich wie sie Seamer unter dem

Namen Shakespeare's Stories von den Dramen dieses Autors ausgearbeitet hat.

Von der didaktischen Poesie der Griechen können nur die Äsopischen Fabeln Berücksichtigung beanspruchen. Über den Mann wird der Schüler nicht ohne Interesse manches Seltsame vernehmen. Mit den Fabeln selbst braucht er sich nicht eingehend zu beschäftigen, da sie sämtlich in die bekannten Fabelsammlungen der modernen Völker, besonders des deutschen, aufgenommen worden sind.

Auf Satyrspiele, bukolische und andere den Zwecken der Schule teils fernliegende, teils ihnen geradezu widerstreitende Dichtungen näher einzugehen, hat der litteraturgeschichtliche Unterricht keine Zeit oder keinen Beruf; kurze Andeutungen müssen hier genügen.

Von den wichtigsten geschichtlichen und rednerischen Prosawerken muß schon in der griechischen Geschichte in dem das Kulturleben dieses Volkes behandelnden Kapitel die Rede sein. Die Litteraturgeschichte kann von denselben einzelne Proben in deutscher Sprache bringen, wird aber wohlthun, sich dabei auf das Allerinteressanteste und Lehrreichste zu beschränken.

Wir haben hiermit dem Unterricht in der griechischen Litteraturgeschichte weises Maßhalten auferlegt. Mit der Lösung der demselben hier gestellten Aufgabe wird er dem Lektüre-Unterricht nur wenig Zeit entziehen, und dieser Verlust wird durch das Licht und das erhöhte Interesse, welches der letztere von dem ersteren empfängt, reichlich aufgewogen. Der Unterricht in der griechischen Litteraturgeschichte wird sich am besten dem Unterricht in der griechischen Geschichte in der Weise anschließen, daß beispielsweise den Lehrstunden, welche der letztere den Zeiten der Perserkriege und des peloponnesischen Krieges widmet, die im griechischen Sprachunterricht von den vier großen Dramatikern handelnden Lehrstunden zur Seite gehen. Wir werden in der Methodik des Geschichtsunterrichts nachweisen, daß derselbe sich von der unfruchtbaren Eintönigkeit fortwährender Beschäftigung mit Kriegen und Schlachten emanzipieren und sich vorzugsweise den Kulturveränderungen der Menschheit zuwenden muß. Hat sich auch der Unterricht in der alten Geschichte einmal dieser notwendigen Reform unterzogen, dann werden Kultur- und Litteraturgeschichte auf unseren höheren Lehranstalten in schönster Weise zeitlich neben

einander gehen und sachlich sich aufs wirksamste Weise ergänzen.

Noch weit weniger Zeit als die griechische darf die lateinische Litteraturgeschichte beanspruchen. Zum ersten reicht die Zahl der lateinischen Schriftwerke, die für die Schule überhaupt in Frage kommen, nicht annähernd an die der griechischen. Zum anderen bietet die Bekanntschaft mit den lateinischen Autoren, welche außer den sog. Schulklassikern noch vorhanden sind, unserer Jugend eine nur wenig genießbare und gesunde geistige Nahrung dar. Von lateinischen Dichtern, welche vor der Zeit des Kaisers Augustus gelebt haben, kommen überhaupt nur die Komiker Plautus und Terentius in Betracht, da wir von den übrigen kaum mehr als die Namen, von ihren Werken nur elende Bruchstücke kennen. Die Schriften der beiden eben genannten sind aber einerseits nur Nachahmungen, ja stellenweise nur Übersetzungen untergeordneter griechischer Komödien, andererseits entziehen sie sich durch ihren vielfach unsittlichen Inhalt jeder eingehenden Besprechung in der Schule. Die zum großen Teil lüsternen Liebesgesänge des Tibullus, des Propertius und des Ovid aber, die schwülstigen und grausigen Tragödien des Seneca und die über die entsetzliche Verworfenheit und sittliche Versunkenheit ihrer Zeit die Geißel schwingenden Satiren Juvenals und anderer sind kein Gegenstand des Unterrichts für deutsche Jünglinge. Endlich werden die Schriften eines Sueton, eines Quintilian, eines Plinius zwar Gelehrten, aber schwerlich Schülern wirkliches Interesse einflößen.

Es wird sich also der Unterricht in der lateinischen Litteraturgeschichte darauf beschränken müssen, von den sog. Schulautoren auch diejenigen Werke, welche im Lektüre-Unterricht nicht zur Behandlung kommen, so weit sie es verdienen, kurz zu charakterisieren und dann von den schriftstellerischen Bestrebungen der Augusteïschen, der dieser vorangehenden und der ihr nachfolgenden Zeit ein ganz allgemeines Bild zu geben, eine Aufgabe, die in wenigen Unterrichtsstunden gelöst werden kann.

5. Die schriftlichen Arbeiten.

Wir haben in der Methodik der altsprachlichen Grammatik (S. 310) schon auf die Notwendigkeit schriftlicher Exerzitien

hingewiesen. Erst durch das Schreiben kann sich der Schüler sicher und nachwirkend mit den einzelnen Wortbildern bekannt machen. Diese treten aber in der betreffenden fremden Sprache in so schneller Aufeinanderfolge dem Leser vor Augen, daß er selbst einen Teil eines Satzes, was doch zu dessen raschem Verständnis nötig ist, nur dann mit einem Blick überschauen kann, wenn dessen einzelne Worte in Stamm und Biegung möglichst sofort in den von ihm selbst schon auf das Papier gezeichneten bekannten Zügen vor ihm stehen. Daß alle schriftlichen Exerzitien in der Schule gründlich vorbereitet werden, und daß es sich hier in erster Linie um orthographische Übungen handelt, haben wir unter eingehender Begründung bereits in der Methodik der neueren fremden Sprachen verlangt und diese Forderung auch für die alten Sprachen ausdrücklich wiederholt.

Nehmen wir aber an, daß in zwei, resp. einem Jahre die Elemente der altsprachlichen Grammatik in Wort- und Satzlehre zum Verständnis der Schüler gebracht und auch zum Gedächtniseigentum gemacht werden können, und schließen wir deshalb den speziellen Grammatikunterricht mit diesen zwei, resp. einem Jahre ab, dann hören selbstverständlich zu gleicher Zeit auch die schriftlichen Exerzitien, die nun ihren Zweck erfüllt haben müssen, auf.

Was in demselben Interesse auch künftig noch geschrieben werden muß, hat sich enge an die Lektüre anzuschließen. Jedes lateinische oder griechische Wort nämlich, das dem Schüler hier zum erstenmal vor Augen tritt, hat er in tadelloser Orthographie in sein Vokabelheftchen einzutragen. Ebenso hat er jede neue grammatische oder stilistische Erscheinung, welche zu den wiederkehrenden gehört — und darüber giebt der Lehrer Auskunft — in einem hierzu besonders anzulegenden Heftchen schriftlich zu verzeichnen. Die zu einander gehörenden faßt er rechtzeitig zusammen und bildet sich auf diese Weise selbst die zum sprachlichen Verständnis der Lektürestoffe notwendige Ergänzung seines elementargrammatischen Wissens. Es ist dieses ja der Weg, auf welchem die ersten Grammatiken entstanden, auf welchem sie später durch das Studium der verschiedenen Schriftwerke berichtigt und vervollständigt worden sind. Einen dritten Anlaß, in den alten Sprachen zu schreiben, bieten die Aufzeichnungen hervor-

ragender Stellen aus der Lektüre, der prosaischen und mehr noch der poetischen zum Zwecke des leichteren und öfteren Nachlesens und des Einprägens in das Gedächtnis.

Weiterer schriftlicher Arbeiten bedarf es zur Erlernung der alten Sprachen nicht; die immer noch aus alter Gewohnheit betriebenen finden, weil sie viel Zeit und Mühe in Anspruch nehmen, dadurch aber andere hochwichtige Thätigkeiten hemmen oder ganz verdrängen, ohne doch die ins Auge gefaßten Zwecke im Verhältnis zu den gebrachten Opfern auch nur annähernd zu erfüllen, in dem reorganisierten Gymnasium keine Stelle mehr.

Wir meinen hier den lateinischen Aufsatz, in welcher Art und Form er auch auftreten mag. Schriftliche Inhaltsangaben der gelesenen Lektürepensa in lateinischer Sprache, schriftliche Retrovertierübungen, schriftliche Übersetzungen selbst aus modernen deutschen Werken ins Lateinische, sogar freie Aufsätze werden an sich immerhin nicht gerade nutzlos sein; und wenn man auf unseren Gymnasien nichts als Latein zu treiben hätte, so daß man sie nach Gefallen ausdehnen und häufen könnte, dann würden sie auch dem Lektüre-Unterricht einige Förderung geben, abgesehen von der geistigen Gymnastik, die solche Thätigkeit in sich schlösse. Aber diese Art der Gymnastik übt man klügerer Weise an den neueren fremden Sprachen, deren Erlernung für den Gebildeten nachgerade zur Notwendigkeit geworden ist; es muß genügen, daß man die altsprachliche Gymnastik an der Lektüre betreibt. Ferner können die Gymnasien sogar in ihrer gegenwärtigen Lehreinrichtung den alten Sprachen nur eine beschränkte Anzahl wöchentlicher Unterrichtsstunden widmen und auch nur eine beschränkte Zeit für häusliche Arbeit von den Schülern in Anspruch nehmen, so daß eine Häufung schriftlicher Arbeiten, bei der den Schülern die lateinische Sprache, wie man sagt, in succum et sanguinem überginge, von selbst ausgeschlossen ist.

Die Erfahrung lehrt, daß man sich zu der Kunst, im Dienst einer Fachwissenschaft altsprachliche Schriften zu verstehen, vor allem durch Lesen, in der Schule also durch den Lektüre-Unterricht heranbildet, daß man aber zum Genuß der altsprachlichen Litteraturschätze durch die hergebrachte Aufsatzpflege, die sich nur in ganz beschränkten Gebieten des Wortschatzes, der Grammatik und

der Stilistik bewegt, sehr wenig befähigt wird. Man fasse den ganzen Ertrag aller der gewohnheitsmäßigen Aufsatzarbeiten unserer Gymnasien zusammen: man wird mit demselben nur eine ganz beschränkte Anzahl von sprachlich schwierigeren und inhaltlich tiefer gehenden Sätzen aus einem lateinischen Prosa- oder gar Dichterwerk bewältigen. Fristeten die verschiedenen Arten der lateinischen Aufsatzpflege auf unseren Gymnasien nicht als von unseren Vätern auf uns gekommene „ehrwürdige und bewährte" Übungen ihr schädliches Dasein; wollte im Gegenteil irgend ein an entscheidender Stelle sich befindender pädagogischer Experimenteur sie neu einführen: dann würde man denselben bei den ungeheuern auf das zunächst Nötige gehenden Forderungen, welche unsere Zeit an den Jugendunterricht stellt und auch stellen muß, wahrscheinlich einem Irrenhause zu übergeben geneigt sein. Es ist noch lange nicht alles gut und klug, was unsere Väter gethan haben; vielmehr besteht die gesamte Kulturentwickelung der Menschheit in erster Linie darin, daß sich die jedesmalige Gegenwart von den Irrtümern und Fehlgriffen der ihr zunächst vorausgehenden Zeit frei macht. So muß sich auch das heutige höhere Schulwesen von dem unleidlichen Herkommen emanzipieren, daß die Zöglinge unserer Gymnasien, dieser hochgepriesenen, von „Berechtigungen" strotzenden Gelehrtenvorschulen wenig Französisch, gar kein Englisch können, im praktischen Rechnen ganz ungewandt, mit den weltbewegenden und weltumgestaltenden Naturwissenschaften so gut wie ganz unbekannt sind, aber ihre gute Zeit, ihre kostbare Arbeitskraft mit grammatisch-stilistischen Donquixoterien vergeuden. Auch hier gebären die Berge, und das Mäuslein kommt zur Welt.

6. Etymologie und Synonymik.

Die Etymologie und die Synonymik gelangen auf dem reorganisierten Gymnasium naturgemäß zu höherer Entwickelung, als auf den Lehranstalten, welche nur neuere Sprachen treiben. Beschäftigt sich doch die Etymologie zum großen Teil gerade mit Untersuchungen über die Abstammung neufremdsprachlicher Wörter von den entsprechenden altklassischen; sind doch viele Fragen über die richtige Anwendung

synonymer französischer und englischer Wörter gar nicht gründlich zu besprechen ohne Beobachtung der lateinischen und griechischen Wörter, aus welchen jene entstanden sind. Es erfährt auf diese Weise selbst der neusprachliche Unterricht auf dem Gymnasium durch Heranziehung der beiden genannten Wissenszweige eine zweifellose Vertiefung und Bereicherung.

Aber auch die Betreibung der alten Sprachen an sich empfängt aus einer möglichst umfassenden Beschäftigung mit denselben eine ganz bedeutende Erleichterung und Förderung. Wir haben im 1. Teil dieser Pädagogik, S. 135 ꝛc. an mehreren lateinischen Schulklassikern nachgewiesen, wie die Bedeutung eines großen Teils ihrer Wörter ohne Schwierigkeit an den entsprechenden französischen Wörtern zu erkennen ist. Es wäre nicht bloß eine Thorheit, den Hinweis auf diese Verwandtschaft des Wortschatzes der Muttersprache mit dem der Tochtersprache zu unterlassen; es wäre nicht bloß ein schweres Unrecht, die Schüler zu tadeln, wenn sie von der überwiegenden Mehrheit der ihnen in der Lektüre begegnenden lateinischen Wörter durch Vergleich mit den ähnlich lautenden und ähnlich geschriebenen französischen oder englischen Wörtern die Bedeutung finden wollen; sondern es wäre geradezu unmöglich, sie an diesen jedem gesunden Auge und Ohr sich gebieterisch aufdrängenden hochinteressanten Vergleichen zu hindern. Es ist nicht schwer, an Tausenden von einzelnen Wörtern diese Verwandtschaft der lateinischen Sprache mit der französischen und englischen zu zeigen und so den unwiderleglichen Beweis zu liefern, daß durch Beobachtung derselben bei Sammlung des lateinischen Wortschatzes eine geradezu gewaltige Zeit gespart und die Jugend zu den lehrreichsten Untersuchungen herangezogen werden kann.

Allerdings werden von den Schülern bei diesem Verfahren die lateinischen Wörter von den französischen und englischen abgeleitet, während in Wirklichkeit die letzteren aus den ersteren entstanden sind; aber das ist kein Hindernis, von der vorhandenen Verwandtschaft für die Sammlung eines reichen lateinischen Wortschatzes Gewinn zu ziehen. Dem Schüler, welcher ambulare an aller, vestire an vêtir, credere an croire, populus an people, tempestas an tempest erkennt, der also mittels der hier genannten französischen und englischen

Wörter die Bedeutung der entsprechenden lateinischen auffindet und seinem Gedächtnis einprägt, wird es keine Mühe machen, die lateinischen Wörter als die ursprünglichen und die französischen oder englischen als die abgeleiteten anzusehen.

Daß gerade in der Sammlung des Wortschatzes der Weg von der französischen und englischen Sprache zu der lateinischen den Vorzug vor dem umgekehrten verdient, ist nicht schwer zu erweisen. Es wird zwar mit dem Anspruch auf Unanfechtbarkeit immer wieder die Behauptung aufgestellt, daß, wer Latein verstehe, mit der größten Leichtigkeit auch die modernen fremden Sprachen erlerne. Von dieser Behauptung ist nur das eine wahr, daß, wer einmal die schwierigere Wort- und Satzlehre der lateinischen Sprache bewältigt und hierbei sich überhaupt in die grammatische und stilistische Arbeit einer Spracherlernung hineingelebt hat, die leichtere Wort- und Satzlehre und Stilistik der beiden modernen fremden Sprachen sich mit größerer Schnelligkeit aneignen kann. Daß es aber mit dieser Schnelligkeit an sich nicht weit her ist, da die Wort- und Satzlehre der beiden Sprachen grundverschieden sind, haben wir im ersten Teil unserer Pädagogik in dem Kapitel von der allgemeinen Mittelschule eingehend nachgewiesen. Was insonderheit den Wortschatz betrifft, so enthalten die sämtlichen lateinischen Schulklassiker im Verhältnis zu der geradezu ungeheueren Menge von Begriffen und Gedanken, die sich auf den zahllosen geistigen und materiellen Arbeitsgebieten unserer Zeit gebildet haben, eine so eng begrenzte Zahl von Wörtern, daß aus denselben für unseren täglichen Gebrauch, wie ihn der mündliche und schriftliche Verkehr mit Franzosen und Engländern und das Studium ihrer großartigen Litteraturen bestimmt, nur ein ganz kleiner Bruchteil der notwendigen Vokabeln gewonnen werden kann. Unsere jüngeren wissenschaftlichen Lehrer, welchen die unabweisbaren Forderungen der Gegenwart an unsere höheren Unterrichtsanstalten zweifellos die Nötigung auferlegen werden, sich noch nachträglich mit der Ergänzung ihrer geringen Bekanntschaft mit der französischen und mit der Neuerlernung der englischen Sprache ganz ernstlich zu beschäftigen, wenn sie für den Dienst an den künftigen reorganisierten höheren Lehranstalten nicht unbrauchbar sein wollen,

werden es noch erfahren, daß sie, Schülern gleich, eine Menge von französischen und englischen Vokabeln, für welche ihnen die noch so innige Vertrautheit mit den alten klassischen Sprachen keinerlei etymologische Quellen zeigt, mehr oder weniger mechanisch ihrem Gedächtnis neu einprägen müssen.

Wie ungünstig muß es also in dieser Beziehung erst mit den Schülern unserer heutigen Gymnasien stehen! In Quinta fangen sie das Französisch mit vier wöchentlichen Unterrichtsstunden an und setzen es in Quarta mit fünf wöchentlichen Unterrichtsstunden fort. Da die französische Sprache aus den im I. Teil dieser Pädagogik S. 21 ꝛc. und S. 40 ꝛc. eingehend besprochenen Ursachen bei weitem leichter als die lateinische ist, so kann der Schüler nach diesem zweijährigen Unterricht in derselben trotz der geringeren Zahl der ihr gewidmeten wöchentlichen Lehrstunden weit mehr Französisch als Latein, besitzt insbesondere einen weit größeren Vokabelschatz in jener Sprache als in dieser; und wenn er schon jetzt die beiden Sprachen ruhig mit einander zu vergleichen imstande wäre, was allerdings nicht der Fall ist, so ständen ihm mehr französische Wörter zur Verfügung, mittels deren er die lateinischen behalten könnte, als lateinische, mittels deren er die französischen zu behalten imstande wäre.

Von Tertia an geht der französische Unterricht allerdings mit zwei — sage zwei! — wöchentlichen Unterrichtsstunden weiter, und die Kenntnis der lateinischen Sprache mit ihren neun, später acht wöchentlichen Unterrichtsstunden wird die nunmehr unausgesetzt zwischen Leben und Sterben ringende Kenntnis der französischen Sprache von Jahr zu Jahr mehr übertreffen. Aber die fundamentale Verschiedenheit der Lernstoffe, mit denen in den beiden Sprachen gearbeitet wird, macht es absolut unmöglich, daß das Französischwissen der Schüler von ihrem Lateinwissen einen nennenswerten Gewinn zieht, und vor allem der Vokabelvorrat, welcher zu einem dem praktischen Leben dienenden mündlichen und schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache notwendig ist, empfängt aus der Lektüre der lateinischen Klassiker so gut wie gar keine Mehrung. Daß aber der Schüler, welcher das absolvierte Gymnasium verläßt, nun noch ein ernstes Studium

der neueren fremden Sprachen unternimmt, steht mit der Erfahrung in so schroffem Widerspruch, daß es kaum noch der Hinweisung bedarf, daß alsdann der eben besprochene, die jüngeren wissenschaftlichen Lehrer betreffende Fall eintreten würde. So entpuppt sich demnach die immer von neuem in die Welt hinausposaunte Behauptung, daß, wer die alten Sprachen betreibe, mit Leichtigkeit auch die neueren fremden Sprachen erlernen könne, bei näherer Untersuchung des Sachverhalts zu einer jener zahlreichen Phrasen, die ebenso haltlos und unwahr sind, wie sie sich als unwiderleglich gebärden und deshalb nicht selten selbst von wissenschaftlichen Leuten geglaubt werden.

Unter den Zwecken, zu welchen auf Gymnasien die alten Sprachen betrieben werden müssen, haben wir ganz besonders den genannt, daß der künftige Theologe, Jurist, Philosoph, Geschichts- und Altertumsforscher sich instand gesetzt sehe, die in jenen aufgezeichneten speziell sein Fach betreffenden Schriftwerke im Originale zu verstehen. Nun tritt aber hier oft genug die Frage nach der Bedeutung eines Wortes im Unterschied von der eines oder mehrerer ihm sinnverwandter Wörter gebieterisch zu Tage. So kann es sich in der lateinischen Sprache um die genaue Unterscheidung von facundus, disertus, eloquens, von furor, rabies, insania, von moderatio, temperantia, von altus, sublimis, arduus, von hostis, inimicus, adversarius, in der griechischen Sprache von *πνεῦμα*, *ψυχή*, von *ἀπόστολος*, *εὐαγγελιστής*, von *χρόνος*, *αἰών*, *καιρός*, von *καίειν*, *αἴθειν* ꝛc. handeln. Die Antwort kann hier nur die Synonymik, meist gestützt auf die Etymologie, geben.

Sollen die beiden im altsprachlichen Unterricht als besondere Lehrzweige behandelt werden, für welche besondere Lehrstunden anzuberaumen wären? Diese Frage kann nur mit „nein“ beantwortet werden. Das Gymnasium hat für etymologische und synonymische Untersuchungen nur dann Zeit, wenn die Lektüre zu denselben den ganz speziellen Anlaß giebt Es kann demnach auch nicht davon die Rede sein, dem Schüler die Anschaffung an sich recht brauchbarer diese Wissenszweige behandelnder Büchlein, wie z. B. des „Mentor“ von F. Vernier und Erbe, einer „vergleichenden Wortkunde der lateinischen und französischen

Sprache", oder des „Hermes" von K. Erbe, einer „vergleichenden Wortkunde der lateinischen und griechischen Sprache" aufzuerlegen. Der Gebrauch dieser Art von Büchlein wird dagegen manchem Lehrer nützlich sein, der es zur Anschaffung die lateinische oder griechische Etymologie und Synonymik ausführlich behandelnder Werke noch nicht gebracht hat.

Schlußbetrachtung.

Der hier für die Betreibung der alten Sprachen aufgestellte Lehrplan und Unterrichtsgang unterscheidet sich von dem auf unseren Gymnasien üblichen aufs wesentlichste. Er läßt 1. den alten Sprachen die neueren fremden voraus- und zur Seite gehen und rüstet dadurch a) die künftigen akademisch gebildeten Berufskreise mit der Kenntnis dieser letzteren aus, schafft b) der Erlernung der alten Sprachen durch den vorausgehenden Unterricht in den neueren fremden, insbesondere in der Sammlung des Wortschatzes, die wirksamste Erleichterung und Förderung, verlegt c) die schwierigere Beschäftigung mit den alten Sprachen ausschließlich in die Jahre größerer geistiger Reife, läßt d) die drei untersten Klassen ganz, die nächsten drei fast ganz mit denselben Klassen der übrigen höheren Lehranstalten übereinstimmen, wodurch die Wahl des Berufes der Schüler fast bis ins sechszehnte Lebensjahr hinausgeschoben werden kann, und macht es endlich e) den Eltern und Lehrern möglich, an den Fortschritten der Schüler in den leichteren neueren fremden Sprachen zu erkennen, ob sie den größeren Schwierigkeiten der alten gewachsen und somit für das Universitätsstudium tauglich sein werden. Es läßt sich somit ohne Schwierigkeit erreichen, daß 2. die oberen Klassen des reorganisierten Gymnasiums durchweg nur von Schülern besucht werden, welche den für die Betreibung der alten Sprachen zweifellos notwendigen Sprachsinn besitzen; einen sog. Schülerballast giebt es in dieser Anstalt nicht. 3. Die alten Sprachen werden nach einer der bisherigen durchaus entgegengesetzten Methode be-

trieben: Die Grammatik und Metrik werden auf das für die Lektüre Unentbehrliche beschränkt; der lateinische Aufsatz und alle der Stilistik dienenden schriftlichen Arbeiten hören auf, desgleichen die sog. „Präparationen"; der Schwerpunkt des Unterrichts wird in die Schule verlegt; an die Stelle der häuslichen Vorarbeit tritt die häusliche Nacharbeit. Der Segen dieser umgestalteten Methode wird a) der sein, daß die Jugend mit weit größerer Liebe und Lust dem Schulunterricht folgt, daß b) die den alten Sprachen zu widmende häusliche Arbeitszeit um ein Bedeutendes verkürzt und die so gewonnenen Stunden anderen wichtigen Lerngebieten, insbesondere aber der Bewegung, resp. leiblichen Übungen in freier Luft gewidmet werden können. So weit wir uns auf eigene Erfahrungen stützen dürfen, würde für jede der alten Sprachen $1/2$ Stunde täglicher häuslicher Schularbeit, für beide also 1 Stunde ausreichen, so daß die gesamte von dem reorganisierten Gymnasium für seine Zwecke in Anspruch genommene häusliche Arbeitszeit täglich 2 bis 3 Stunden betrüge. Endlich werden c) nach unserer Methode sämtliche häusliche Arbeiten durchweg ohne ernste Schwierigkeiten, oft sogar leicht und fröhlich von statten gehen.

Wir sind selbstverständlich darauf gefaßt, daß unsere Vorschläge bei der großen Majorität der Gymnasialdirektoren und -lehrer heftigem Widerspruch begegnen werden. Unwissenheit in pädagogischen Dingen, Eigensinn, Eitelkeit und Leichtsinn dürften es bei vielen sogenannten Schulmännern nicht einmal zu einer Prüfung derselben kommen lassen. Konnte doch auf einer jüngst abgehaltenen Versammlung rheinischer Philologen ein Hauptwortführer, ohne Widerspruch zu erfahren, öffentlich wieder dem schädlichen Irrwahn Ausdruck geben, daß das Gymnasium nur wenige Lehrgegenstände betreiben dürfe, diesen aber eine Fülle von Zeit widmen müsse. Das heißt mit anderen Worten: Wenn die Gymnasiasten sich möglichst ausschließlich mit der lateinischen und griechischen Sprache, vielleicht auch noch mit der Mathematik beschäftigen, dann können sie bei ihrem Abgang ohne Be-

denken in der Religionslehre, in der französischen und englischen Sprache, im praktischen Rechnen, in der Geographie und den Naturwissenschaften, wohl auch in der Geschichte mit Ausnahme der griechischen und römischen recht gründlich unwissend sein. Das ist ja bei der großen Mehrheit dieser um die schönsten Wissensschätze betrogenen Jünglinge leider auch der Fall. Wie weit diesem Mangel und Schaden als Ersatz eine gediegene Bekanntschaft mit der lateinischen und griechischen Sprache wirklich gegenübersteht, darüber pflegen die jungen und alten akademischen Bürger „im Kreise froher, kluger Zecher“ nicht immer in einer für ihre früheren Lehrer und Unterrichtsanstalten durchaus schmeichelhaften Weise sich auszusprechen. Ein anderer Redner meinte auf dieser Versammlung, die beste Reform der Gymnasien sei die, daß man von der Reform derselben nicht mehr rede. Ob der Mann das obligatorische Kollegium in der Logik auch immer pünktlich besucht hat? Ihr Schulmänner des deutschen Ostens und Südens aber, die ihr in euern Versammlungen schon seit Jahren über allerlei Gymnasialreformen brütet, lernt von diesem klassischen Herrn, daß die beste Reform im Schweigen besteht. „Jener sprach's; doch alle (versammelten rheinischen Philologen) verstummten umher und schwiegen, hoch das Wort anstaunend; denn kraftvoll hatt' er geredet“.

Allerdings würde es bei einer sofort eintretenden radikalen Durchführung unserer Vorschläge an Lehrern fehlen, welche in der französischen und englischen Sprache zu unterrichten imstande wären, und ein großer Teil der sog. Altphilologen würde überflüssig sein. Aber es wird sich die Umgestaltung der Gymnasien doch im ersten Jahre auf Sexta beschränken müssen, erst das nächste Jahr auch die Quinta mitbetreffen und auf diese Weise langsam von unten nach oben fortschreiten, so daß der Mangel auf der einen und der Überfluß auf der anderen Seite Zeit findet sich zu mildern. Durch die nachträgliche ernste Beschäftigung der jüngeren Hälfte unserer Philologen mit den neueren fremden Sprachen könnte nämlich dem Bedarf an neusprachlichen Lehrern wenigstens so lange leidlich Genüge geleistet werden, bis die Universitäten für das Studium der französischen und englischen Sprache dieselben Einrichtungen getroffen haben, die gegenwärtig dort für die altklassischen Sprachen bestehen.

Wir laden im Interesse dieser letzteren selbst und deren erfolgreicher Betreibung alle besonnenen und unbefangenen Schulmänner und Schulfreunde aufs dringendste ein, die hier gemachten Reformvorschläge einer ruhigen und gewissenhaften Prüfung zu unterziehen. Es wird nur bei der hier geforderten oder einer ähnlichen Umgestaltung des Gymnasiums und seiner Lehrmethode möglich sein, ihm das Studium der alten Sprachen für die Zukunft überhaupt zu erhalten. Die Gefahr ihrer völligen Verbannung aus allen höheren Unterrichts-Anstalten wächst von Jahr zu Jahr, wenn auch die größere Zahl der Gymnasiallehrer sie nicht sieht. Von allen Seiten erhebt sich der Widerspruch gegen die ausschließlich „humanistische" Bildung; die achtbarsten Stimmen verkünden es laut, daß die Gegenwart mit der bloßen Kenntnis der alten Sprachen und ihrer wenn auch noch so herrlichen Kulturschätze nichts mehr anzufangen weiß.

Die Gymnasien stehen in ihrer jetzigen Einrichtung und ihrem veralteten Unterrichtsverfahren mit unserer Zeit und ihren unabweisbaren Forderungen an die Lehranstalten der künftigen Höchstgebildeten im schneidendsten Widerspruch. Ihre Existenz ruht nicht auf der Güte und dem Werte ihrer Arbeit, sondern auf der Fülle ihrer Berechtigungen. Man nehme ihnen die letzteren weg: in wenigen Jahren werden sie veröden, die stattlichen Lehrsäle sich entleeren. Und wie leicht und schnell kann hier Wandel eintreten! Auch die Geschichte des Schulwesens berichtet von plötzlichen und durchgreifenden Umgestaltungen. Mögen unsere Gymnasien im übertriebenen und falschen Dienst der alten Sprachen nicht diesen selbst den größten Schaden anthun.

V.

Geschichte.

1. Der Stoff.

Bei der ungeheueren Menge hervorragender Persönlichkeiten, denkwürdiger Begebenheiten, interessanter, auch vielfach lehrreicher Zustände, Sitten, Einrichtungen, von welchen uns die Geschichte Kunde giebt, ist für die Schule die Frage nach der Auswahl der zu behandelnden Stoffe von der allergrößten und schwerwiegendsten Bedeutung. Diese Frage tritt sofort in mehrere Fragen aus einander: 1. Welche Völker sind im Geschichtsunterricht insbesondere ins Auge zu fassen? 2. Soll nur politische Geschichte getrieben werden, und wenn nicht, welche Ausdehnung darf und soll man der Kulturgeschichte geben? 3. Wieviel von den einzelnen Geschichtsgebieten, die ausgewählt sind, kann mit der Jugend bei der im besten Falle nur geringen Zahl der für diesen Unterrichtsgegenstand aufzubringenden wöchentlichen Lehrstunden durchgenommen werden? Obgleich ferner die Verteilung der Geschichtspensa unter die einzelnen Klassen Sache der Methode ist, so muß sie doch schon bei der Auswahl der Stoffe ihre Berücksichtigung finden. Da nämlich der bei weitem größere Teil der Schüler mitten im Kursus die Anstalt verläßt und von dem Geschichtsunterricht der oberen, nicht selten sogar von dem der mittleren Klassen wenig oder nichts mehr hört, so ist 4. weislich zu überlegen, mit welchen Geschichtsstoffen alle Schüler, also auch die eben bezeichneten, bekannt werden müssen, und von welchen bei dieser Majorität der Schüler abzusehen ist.

1. Was die erste dieser Fragen betrifft, welche Völker in dem Geschichtsunterricht vorzugsweise ins Auge zu fassen sind, so zeigt unser heutiges höheres Schulwesen hier dieselbe Be-

schränkung und Überwucherung des Neuen und des Vaterländischen durch das Alte, der wir schon im Sprachunterricht begegnet sind. Hat doch ein geordneter vaterländischer Geschichtsunterricht nur mit Mühe den Weg in unsere deutschen bezw. preußischen Gymnasien gefunden, und mag es auf manchem derselben wohl noch heute dürftig genug mit diesem Lehrzweig bestellt sein! Zeigt sich doch selbst in der Wieseschen Realschule I. O. (jetzt Realgymnasium) und lateintreibenden höheren Bürgerschule vom Jahr 1859, welche Anstalten speziell für den künftigen nicht studierten deutschen Bürgerstand geschaffen wurden, die alte Geschichte neben der deutschen und preußischen in einer solchen Bevorzugung, daß man nach diesem Lehrgegenstand, wenigstens auf den Unter- und Mittelklassen, diese Anstalten eher lateinische und griechische als deutsche nennen könnte.

Die Herrschaft des Altertums im Sprachunterricht unserer künftigen zweck- und zeitgemäß einzurichtenden höheren Lehranstalten bekämpft unser Schulorganismus, wie wir bereits gesehen haben, dadurch, daß er 1. allen höheren Lehranstalten ohne Ausnahme die dreiklassige allgemeine Mittelschule, aus welcher jeder altsprachliche Unterricht verbannt ist, zur Grundlage giebt und 2. die Betreibung der alten Sprachen nur dem Gymnasium und selbst diesem erst in späteren Jahren und in beschränkter Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden gestattet, in sämtlichen sog. Realanstalten aber nur die Sprachen der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart zuläßt. Wir haben die Notwendigkeit dieser Einrichtung im ersten Teil dieser Pädagogik im einzelnen nachgewiesen und stehen nun vor der Aufgabe, die Notwendigkeit einer durchgreifenden Einschränkung auch der alten Geschichte zu gunsten der wichtigsten Kulturvölker der Neuzeit, insbesondere unseres engeren und weiteren Vaterlandes, zu begründen. Wir fordern für unsere deutschen Schulen eine Einrichtung, wie sie zweifellos bei den Griechen und Römern selbst bestanden hat. Diese würden jeden für einen Verrückten gehalten haben, der in ihren Schulen die Betreibung der Geschichte fremder, selbst untergegangener Völker, wie der Assyrier, Babylonier, Meder vor ihrer eigenen vaterländischen Geschichte und zum Schaden derselben gefordert hätte.

In einer höheren deutschen Lehranstalt für die heutige

Jugend muß diese letztere vor allem mit den Thatsachen bekannt werden, denen wir die Auferstehung des Deutschen Reiches, seine gegenwärtige Macht und Größe, seine centrale Stellung unter den Nationen verdanken. Preisen wir unsern Heldenkaiser, seinen gewaltigen Reichskanzler, seinen großen Schlachtendenker, eine Menge vortrefflicher Führer, und nicht am wenigsten unser ganzes herrliches Volk in Waffen, dann muß die Jugend, wenn sie in dieses Lob einstimmen soll, wissen, wo die Großthaten der Politik und des Kriegs zu suchen sind, worin sie bestehen. Gehört Österreich trotz der Millionen seiner deutschen Bewohner nicht mehr zum deutschen Reichsverband; sehen wir dagegen den ganzen übrigen deutschen Süden mit dem Norden zu fester Einheit zusammen geschmiedet; brütet Frankreich blutige Rache wider unser Volk; bereiten dort hoch und niedrig, alle politischen, alle religiösen Parteien, in Opfern wetteifernd, die Zurückeroberung der deutschen Reichslande vor: so finden alle diese Erscheinungen ihre Erklärung nur in den glorreichen Kriegen vom Jahre 1866 und 1870/71. Die Bekanntschaft insbesondere mit dem letzteren kann und muß ferner in dem deutschen Knaben und Jüngling wecken und nähren den stolzen Glauben an die deutsche Kraft, an die aufopfernde Begeisterung des Volks für seine Ehre und Unabhängigkeit, an die Vortrefflichkeit unserer Heereseinrichtungen, an die Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit der Führer, an den Heldenmut und die zähe Ausdauer des deutschen Kriegers. Hier sind Großthaten, hier sind herrliche Vorbilder in nächster Nähe. Etwas ferner schon liegen, aber an gewaltigen, erschütternden, begeisternden Momenten nicht minder reich, die Freiheitskriege, in um so hellerem Lichte glänzend, je dunkler die Nacht des nicht unverdienten Leids und der Schmach war, die unmittelbar vorausging.

Und nun wandern wir an einer doppelten Reihe von Herrschern und Dynastien vorüber, der brandenburgisch-preußischen und der deutschen, zurück bis zu den Anfängen unserer vaterländischen Geschichte. Von preußischen Fürsten begegnet uns schon bald der große König Friedrich, der zwar den Auflösungsprozeß des alternden und bereits zerfallenden deutschen Reiches beschleunigte, aber in dem glorreich emporstrebenden preußischen Staate die breite, feste Grundlage schuf, auf welcher in unserer Zeit der Neubau des deutschen

Kaisertums herrlich erstand. Hundert Jahre früher der große Kurfürst, der Besieger der im 30jährigen Kriege schnell zu hohem Ruhm gelangten Schweden, von deutschen Fürsten der einzige, der dem mächtigen französischen Könige Ludwig XIV. energisch zu widerstehen wagte. Und nun weiter rückwärts so mancher Hohenzoller und noch früher eine Anzahl hochbegabter Askanier und herrlicher Hochmeister des Ordenslandes Preußen, die in heißer Feldschlacht wie in der Pflege der edlen Künste des Friedens zur geistigen und materiellen Machtentfaltung unseres engeren und mittelbar zur Neuerstehung des weiteren Vaterlandes, des Deutschen Reiches, ihre Bausteine herbeitrugen.

Der Gang an den deutschen Herrschern vorüber zeigt uns zwar weniger erfreuliche, aber ebenso lehrreiche Geschichtsbilder. Hier läßt etwa 80 Jahre früher, als Preußens großer Friedrich bei Roßbach die französische Tapferkeit zum Kinderspott machte, Deutschlands Kaiser Leopold I. sich und sein Volk von dem Franzosenherrscher Ludwig XIV. beschimpfen, läßt denselben herrliche Provinzen des Deutschen Reichs teils rauben, teils verwüsten. Weiter rückwärts sehen wir die von den Jesuiten beherrschten Ferdinande ihr deutsches Volk in das unbeschreibliche Elend des dreißigjährigen Krieges stürzen. Hundert Jahre früher trägt der aus Spanien auf den deutschen Thron berufene Karl V. durch sein sinnloses Anstürmen wider die deutsche Kirchenverbesserung eine Spaltung in unser Vaterland hinein, welche seitdem unsere politischen und militärischen Kräfte gelähmt, unseren Feinden ihre Siege über uns erleichtert und dem Jesuitismus Millionen in deutscher Zunge Redender zur Verdummung und zur sittlichen Verderbnis überliefert hat. Noch weiter rückwärts der durch Jahrhunderte sich hindurchziehende Kampf zwischen der weltlichen und der geistlichen Macht, zwischen Kaisertum und Papsttum, von dem letzteren mit allen Höllenmitteln der Lüge, des Verrats, der Verführung, der Gewaltthat, im schnödesten Widerspruch mit den Forderungen des Christentums und mit den Geboten des Stifters unserer Kirche geführt, die geistige und sittliche Entwickelung der gesamten Christenheit aufhaltend und störend, gerade für die Gegenwart von erschütternder Belehrung. Und wie hier das deutsche Volk infolge seiner Zwie-

tracht und staatlichen Zerrissenheit dem kirchlichen Rom erlag, so hatte schon tausend Jahre vorher dieselbe Zerrissenheit und Zwietracht unsere Väter dem politischen Rom zu Füßen gelegt.

Endlich bieten noch manche Einzelbilder aus der deutschen Geschichte, wie das Leben und Wirken Karls des Großen, Heinrichs I., Ottos des Großen, Rudolfs von Habsburg, neben dem einen oder dem andern unlöblichen und tadelnswerten Zuge, des Interessanten, Schönen, Erhebenden, Vorbildlichen so viel, daß sich daran aufs erfolgreichste das Urteil der Jugend klären und berichtigen, ihre sittliche Kraft stärken kann.

Es wird uns wohl schwerlich widersprochen werden, wenn wir behaupten, daß Deutschland für eine noch gar nicht zu berechnende Zeitdauer insbesondere gegen drei Feinde fortdauernd wie zum Kampfe gerüstet dastehen muß: 1. gegen unsern unruhigen, eiteln und in dem Feldzug von 1870/71 durch unser Volk von der Höhe des Kriegsruhms, seines ersten Götzen, jähe herabgestürzten Nachbar jenseits der Vogesen, 2. gegen die durch ihr Wesen und ihre Traditionen zum Kampf mit dem protestantischen Kaisertum trotz des momentanen Scheinfriedens dämonisch gezwungene römische Hierarchie, endlich 3. gegen die noch nicht völlig überwundenen Gegensätze der deutschen Stämme und Staaten. Diese Gefahren aber treten uns zugleich mit den Mahnungen zu steter Wachsamkeit, auch mit dem Hinweis auf die Mittel, mit denen sie zu bekämpfen und zu bezwingen sind, gerade in unserer vaterländischen Geschichte in hellen Zügen entgegen, und diese wird insbesondere hierdurch für unser deutsches Volk eine mit feurigen Zungen redende Lehrmeisterin, auf deren eindringliche Sprache zu hören, schon unsere Jugend angehalten werden muß.

Betrachten wir ferner die gesamte gegenwärtige Weltlage, das Mit- und Gegeneinanderwirken der tonangebenden Nationen, die Eigenart und die besonderen Bestrebungen jeder einzelnen derselben, so kann uns ein klares und vollkommenes Verständnis alles dessen, was wir hier schauen und vernehmen, nur durch die Bekanntschaft mit der Geschichte dieser Völker, besonders während der letzten Jahrhunderte werden. Wer will die Franzosen der Gegenwart begreifen ohne Kenntnis der Ge-

schichte der letzten Ludwige, der ersten Revolution, ihrer Ursachen, ihres Verlaufs, ihrer Einmündung in die Säbelherrschaft und die ruhmreichen Eroberungskriege des gewaltigen ersten Napoleon, ohne Kenntnis endlich des zweiten Kaisertums unter des großen Oheims kleinem Neffen und der plötzlichen Beendigung auch dieser politischen Episode durch die Kinderkomödie der gegenwärtigen Republik? Wer will die Übermacht Englands zur See, seine großartige Kolonienkette, mit welcher es die Erde umspannt, sich erklären ohne Kenntnis der Geschichte der großen Elisabeth und des eisernen Cromwell, ohne Betrachtung der seit Wilhelm III. herrlich erblühenden und in den kühnsten Unternehmungen fruchtbar gewordenen politischen Freiheit dieses Volkes, das, wie nie ein anderes, den Geist der Republik mit den Formen der Monarchie zu befreunden verstanden hat. So läßt sich auch von dem heutigen Rußland, seiner Macht, seinen Traditionen und Bestrebungen keine klare und vollständige Vorstellung bilden ohne Kenntnis wenigstens des Wesentlichen aus seiner Geschichte seit der Regierung Peters des Großen.

Es wird wohl schwerlich jemand zu behaupten wagen, daß eine belehrende Kraft für unsere eigenen politischen, kirchlichen und bürgerlichen Verhältnisse, wie sie die Geschichte unseres Vaterlandes und der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart besitzt, auch der Geschichte der alten Griechen und Römer eigen sei. Selbst wo die alte Geschichte von ähnlichen Vorgängen und Verhältnissen Mitteilung macht, wie die neuere und neuste, da zeigen sich, näher betrachtet, sofort die größten Verschiedenheiten zwischen jenen und diesen. Die Nebenbuhlerschaft von Rom und Karthago ist mit der von Deutschland und Frankreich, die von Athen und Sparta mit der von Preußen und Österreich kaum zu vergleichen. Religionskriege sind den Alten ganz unbekannt geblieben; es war den Priestern der Religion der Liebe vorbehalten, in der Christenheit diese scheußlichen Erfindungen zu machen. Dürften wir unsere Jugend mit diesen Ausgeburten frommer Raserei unbekannt lassen, dann besäße die alte Geschichte dadurch, daß sie in derselben fehlen, vor der des Mittelalters und der Neuzeit einen zweifellosen Vorzug. Allein so ist die Sache nicht. Wie die blutigen Schreckbilder, welche uns die Geschichte der ersten französischen Revolution darbietet, den frei-

denkenden deutschen Männern, die das Sturmjahr 1848 als Volksvertreter in die Frankfurter Paulskirche geführt hatte, zu erschütternden Mahnungen wurden, nicht verwegenen und tollen Demagogen und dem ihnen blinde Heeresfolge leistenden Pöbel die Herrschaft zu überlassen, so werden die leidenschaftlichen Bekenner der sog. Unterscheidungslehren, so lange sie im Scheindienst ihrer Kirche noch nicht geradezu vertiert sind, sich durch die Gräuel des 30jährigen Krieges belehren lassen, daß Religionskriege nicht der Wahrheit und dem Glauben zu gute kommen, sondern zur religiösen und sittlichen Barbarei führen. Deshalb ist es aber wichtig und notwendig, daß das gesamte Volk, herab bis zu den niedersten Ständen, von jenen Greueln Kunde besitzt, und keine Schule darf sich von der Pflicht entbinden, im Geschichtsunterricht der Jugend, sobald sie solchen Erzählungen und Schilderungen folgen kann, dieselben zu bringen.

Muß es somit anerkannt werden, daß die alte Geschichte über hochwichtige Fragen, Zustände und Verhältnisse der Gegenwart keine Aufklärung erteilen, gegen besondere Gefahren, welche unsere Zeit in sich birgt, keine Mittel der Abwehr zeigen kann, für die Lösung und Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben keine Belehrung, keine Unterstützung bringt, keine Begeisterung weckt, so haben wir zu untersuchen, ob in der alten Geschichte mehr als in der neueren und neusten hohe menschliche Tugenden gepriesen werden, ob vorbildliche Persönlichkeiten und Ereignisse dort in besonderer Schönheit strahlen.

Nun feiert allerdings in der griechischen wie in der römischen Geschichte zunächst die Vaterlandsliebe herrliche Triumphe. Der Athenerkönig Kodros sucht im Lager der Dorier den Tod, um sein Land und Volk vor der Knechtung durch diese kühnen Eroberer zu bewahren. Bei den Thermopylen hat Leonidas mit seiner kleinen Heldenschar, im Kampf gegen die Übermacht fallend, den Feinden die blutige Lehre verkündet, daß das Griechenvolk ohne Freiheit nicht leben will. Wir dürfen Aristeides, Thrasybulos, Epameinondas, Demosthenes Patrioten nennen in des Wortes schönster Bedeutung. Ein ganzes Volk hat sich in den Perserkriegen zum Kampf erhoben für die von den Barbaren bedrohte heimische Erde. Die römische

Geschichte erzählt uns von hervorragenden Männern, welche im Dienste des Vaterlandes ihre Söhne sterben ließen oder sich selbst in den Tod stürzten. Fast ohne Unterlaß zogen die Heere durch den Janustempel zur Errettung, zur Mehrung der Macht und des Ruhmes ihres Volks.

Zur Vaterlandsliebe gesellte sich die Tapferkeit und der Mannesmut. Miltiades, Themistokles, Kimon, Alexander der Große, die Scipionen, Hannibal, Marcellus, Julius Cäsar und viele andere treten aus der alten Geschichte als stattliche Kriegshelden hervor. Auf dem Palatinus nahm das römische Reich seinen winzigen Anfang, um in unermüdlicher Ausdauer, in unbezwinglicher Kühnheit seine Grenzen bis an die Enden der damals bekannten Erde hinauszutragen. Fügen wir zu den kriegerischen Vorzügen die Tugenden heroischer geistiger Thätigkeit hinzu, so hat das Griechenvolk mit seinen redenden und bildenden Künsten und mit kühnen Forschungen auf so manchem Gebiete der Wissenschaft in drei Erdteilen die gewaltigsten zivilisatorischen Eroberungen gemacht. Daß die Geschichte des klassischen Altertums auch von den Tugenden der Wahrhaftigkeit, der Gerechtigkeit, der Gastlichkeit, der Sitteneinfalt, der Eltern-, Kinder- und Geschwisterliebe, der Freundestreue Schönes und Erhebendes meldet, mag wenigstens kurz erwähnt werden.

Aber neben dem Lichte schauen wir hier überall auch den Schatten. Leonidas und seine tapfern Krieger müssen sterben durch den Verrat des Ephialtes. Der große Themistokles läßt seinen edlen Rivalen Aristeides in die Verbannung schicken und muß später selbst als Flüchtiger das Gnadenbrot des Perserkönigs essen, wobei er nicht dem Verdacht entgeht, dem letzteren seine Dienste gegen das Vaterland zur Verfügung gestellt zu haben. Den Retter Griechenlands im zweiten Perserkriege, Miltiades, wirft das undankbare Volk ins Gefängnis, und der mit dem Landesfeind konspirierende Spartanerkönig Pausanias verhungert im Tempel, in dem er Schutz vor der strafenden Gerechtigkeit gesucht hat. Den Sokrates opfert das bethörte Athenervolk der Rachgier neidischer Sophisten, und sechzig Jahre später glaubt es dem von dem tückischen Makedonierkönig bestochenen Aischines mehr als seinem erleuchtetsten und selbstlosesten Bürger, dem großen Redner Demosthenes.

So bietet uns auch die römische Geschichte Gutes und Böses, Löbliches und Verdammliches in buntem Durcheinander dar. Der Begründer des Staats ermordet seinen Bruder; die glorreich geführten Kriege der Republik sind fast alle dem Unrecht und der Gewaltthätigkeit entsprungen. Das Volk, das die bekannte Welt in ruhmreichen Feldzügen bezwingt, zerfleischt sich gleichzeitig selbst in grauenvollen Bürgerkriegen. Die Freiheit wird zuletzt der Säbelherrschaft von Imperatoren zur Beute, und diese wetteifern mit dem hohen und niederen Pöbel in den scheußlichsten Sünden und Lastern, neben denen selbst das Leben am Hofe Ludwigs XV. noch tugendhaft erscheint.

Wir sehen, daß wie in der Litteratur der Griechen und Römer, so in deren Geschichte zu dem Vorbildlichen und Nachahmungswürdigen sich viel Tadelnswertes, Abscheuliches, für die Jugend geradezu Anstößiges, selbst Verderbliches gesellt, das im Unterricht oft auch nur mit Mühe unschädlich gemacht oder ganz verschwiegen werden kann, und daß es deshalb mit der idealen Weltanschauung, zu welcher unsere Schüler durch die Beschäftigung mit der alten Geschichte erhoben werden sollen, nicht sehr erfreulich steht. Hier giebt es im Gegenteil eine Menge Realitäten, mit welchen eine religiös-sittliche Erziehung nicht bloß nichts anzufangen weiß, sondern vor deren bösen Wirkungen sie die Seele unserer Schüler sogar sorgfältig bewahren muß.

Aber auch das wirklich Gute, Schöne, Große, welches wir in der alten Geschichte finden, begegnet uns in der Geschichte unseres Vaterlandes und der anderen wichtigen Kulturvölker der Gegenwart in weit größerer Fülle und ist hier nicht selten von weit gediegenerem Wert. Auch hier schauen wir die Vaterlandsliebe in herrlichen Persönlichkeiten und in erhebenden, oft erschütternden Begebenheiten. Den Großthaten von Marathon und bei den Thermopylen stellen sich die von Morgarten, Sempach, St. Jakobs und Wimpfen, den Perserkriegen unsere Freiheitskämpfe vom Jahre 1813—1815 und der gewaltige Feldzug vom Jahre 1870/71 ebenbürtig zur Seite. Die Zahl der Griechen- und Römerhelden ist geradezu unbedeutend neben der Menge der kühnen und genialen Feldherren und der gewaltigen Kriegsmänner des Mittelalters und der Neuzeit. Und kleinlich,

fast knabenhaft müssen uns die Waffen, die Kampfesart, die gesamte Kriegsführung der alten Völker erscheinen neben der großartigen Entwickelung unseres Heerwesens, dem riesigen Umfang der heutigen Feldzüge, der nur dem Fachmann verständlichen Kompliziertheit unserer Schlachten, der zur vollkommenen Wissenschaft fortgeschrittenen modernen Kriegskunst.

Wir sehen somit, daß nicht bloß kein Grund vorhanden ist, in deutschen Schulen der alten Geschichte vor unserer vaterländischen und der Geschichte der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart irgend einen Vorzug zu geben, sondern daß sie vielmehr in jeder Beziehung, insbesondere auch in der Vorbildlichkeit ihrer Personen und Thaten ihre Stelle zweifellos hinter jenen zu suchen hat. Wenn wir sie also auf dem Lehrplan unserer höheren Unterrichtsanstalten trotz der ungeheuren Menge des hier zu Betreibenden überhaupt festhalten, so hat das darin seinen Grund, daß die gesamte antike Litteratur zu ihrem Verständnis der Bekanntschaft mit der antiken Geschichte bedarf, daß ferner der gebildete Mensch von dem äußeren und inneren Leben zweier Völker, welche Jahrhunderte hindurch eine große Kulturmission auf Erden vollführt haben und an deren geistiger Erbschaft sich noch die Gegenwart erfreut, wenigstens ein übersichtliches Wissen besitzen muß, und daß endlich von manchem zweifellos Eigenartigen, das die genannten Völker zeigen, der in den zunächst notwendigen Geschichtsgebieten Bewanderte nicht ohne Interesse, auch wohl nicht ohne Nutzen Kenntnis nimmt.

2. Kommen wir nunmehr zu der Frage, was aus der vaterländischen Geschichte, aus der Geschichte der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart, endlich auch aus der alten Geschichte unserer Jugend im Schulunterricht mitzuteilen ist, so muß uns die hergebrachte Betreibung des letzteren als eine sehr seltsame erscheinen. Wer eine beliebige Geschichtstabelle oder einen sogenannten Leitfaden zur Hand nimmt, der findet hier fast nichts als Kriege, Schlachten und Friedensschlüsse mit den betreffenden Jahreszahlen. Lehrbücher der Geschichte, welche mit größerer oder geringerer Ausführlichkeit über die Ereignisse vergangener Zeiten Bericht erstatten, verweilen der Mehrzahl nach vorzugsweise bei denjenigen Herrschern, die längere Zeit oder wiederholt mit ihren

Nachbarn oder selbst mit fern wohnenden Völkern im Streite gelegen haben; über friedliche Fürsten wird verhältnismäßig rasch hinweggegangen, mag ihre Regierung eine noch so gesegnete gewesen sein. Auf zehn Namen von Generälen oder Obersten kommt ein Name eines Staatsmannes; von hervorragenden Persönlichkeiten auf den Gebieten der Kunst, der Wissenschaft, des Handels und der Industrie ist gar nicht oder nur flüchtig die Rede. Es ist kein Zweifel: der Geschichtsunterricht, wie er in unseren Lehranstalten betrieben wird, ist fast ausschließlich Kriegsgeschichtsunterricht.

Nun hat ja allerdings der preußische Staat zum großen Teil durch das Schwert seiner Fürsten und durch die Tapferkeit des Volkes seine gegenwärtige Ausdehnung empfangen, und das Deutsche Reich, wie es gegenwärtig besteht, ist auf den Schlachtfeldern in Böhmen und in Frankreich aus den früher einander widerstrebenden Stämmen zusammengeschweißt worden. Insofern ist die Entstehungsgeschichte unseres engeren und weiteren Vaterlands wesentlich Kriegsgeschichte. Ja, selbst die Gegenwart, mag auch äußerlich Friede unter den Völkern sein, ist eine gewissermaßen kriegerisch angehauchte. Die Welt starrt von Bajonetten, und das deutsche Volk, im Osten und Westen von gewaltig gerüsteten Nationen umschlossen, deren eine uns wenig freundlich, die andere bis zum Wahnsinn feindselig gesinnt ist, befolgt mit seiner großartigen Militär-Organisation und mit seiner Bereitschaft zu sofortigem Losschlagen mit Recht die alte Mahnung politischer Weisheit: Wenn du Frieden behalten willst, so rüste dich zum Kriege. Deshalb ist es auch weit wichtiger, daß unsere Schüler mit der Heereseinrichtung unseres Volkes, mit unseren Defensiv- und Offensivkräften, als mit den römischen Hastaten, Prinzipes und Triariern, Centurien, Manipeln, Cohorten und Legionen, mit der makedonischen Phalanx, den persischen Sichelwagen u. s. w. bekannt werden, und ein möglichst anschauliches Bild von der Schlacht bei Sédan oder Le Mans hat einen höheren patriotischen Wert, ja für den künftigen deutschen Wehrmann selbst einen größeren praktischen Nutzen als die Bekanntschaft mit einem ganzen Dutzend Schlachten wie der am Eurymedon, bei Citium, am Ticinus, bei Pydna, Magnesia, selbst bei Leuktra oder Cannä.

Schiller läßt in seiner „Braut von Messina“ einen aus dem Chor Manuels sagen: „Auch der Krieg hat seine Ehre . . . . ., läßt die Kraft erscheinen, alles hebt er zum Ungemeinen, selber dem Feigling erzeugt er den Mut“. In Wirklichkeit prägen eingehendere Schilderungen von Schlachten und Kämpfen dem Gedächtnis der Jugend, besonders der männlichen, Bilder der Tapferkeit und echter Ritterlichkeit in erhebendster Weise ein, und so zieht sich durch unsere vaterländische Geschichte auch eine Reihe kühner und genialer Feldherren, welche die Nation zu ihren Lieblingen erkoren hat. Ja, es unterliegt gar keinem Zweifel, daß der Krieg unter Umständen sogar eine Notwendigkeit, ein Segen, eine Erlösung für ein Volk werden kann.

Solche Kriege sind für Deutschland beispielsweise die Freiheitskriege vom Jahre 1813 bis 1815 gewesen. Durch dieselben wehte ein sittlicher Geist, ein heiliger Odem. Hier galt es unter fast übermenschlichen Anstrengungen die höchsten Güter unserer Nation, die verloren waren, wiederzuerringen; es galt das Vaterland, das zerrissene und tief gedemütigte, wieder zu verbinden, wieder zu erheben. Hier mögen, hier sollen unsere Knaben und Mädchen, unsere Jünglinge und Jungfrauen im Geist auch die Schrecken der Kämpfe, das Blutbad der Schlachten, die Leichenhaufen, die sich auf einander türmten, betrachten, das Röcheln der Sterbenden, das Wimmern der Verwundeten und Verstümmelten vernehmen, um die Herrlichkeit der nationalen Ehre und Freiheit, den kostbaren Besitz des aus Knechtschaft und Sklavenbanden geretteten Vaterlandes an den ungeheueren Opfern zu ermessen, die man ihm gebracht hat.

Nicht mit demselben, aber immer noch mit warmem Interesse werden wir den Freiheitskämpfen anderer Kulturvölker im Geiste folgen; so dem Ringen der tapferen Hellenen mit den ihr Land überflutenden asiatischen Horden in den Perserkriegen, der jungen Seemacht der englischen Königin Elisabeth mit der Armada des spanischen Tyrannen Philipp. Nicht gleichgültig werden wir ferner bleiben, wenn ein Volk, ja, wenn Völker plötzlich zum Schwerte greifen für religiöse oder hohe politische Ideen, wenn der ganze Westen und Süden Europas sich zur Befreiung des Grabes Christi erhebt, wenn die tapfern Ritter des deut-

schen Ordens in fünfzigjähriger harter Kriegesarbeit Christentum, Germanentum, Kultur und Gesittung in die fernen Nordostgrenzen Deutschlands tragen. So stellt endlich die Vorsehung erleuchtete und zugleich mit titanischer Willenskraft ausgerüstete Männer zur rechten Zeit in das Leben der Völker, welche veraltete und nicht mehr existenzberechtigte Verhältnisse und Zustände rücksichtslos zerschlagen und auf den Stätten der verfallenen dann neue, herrliche Staatsgebäude aufrichten. Männer dieser Art sind Karl der Große und Friedrich der Große. In allen diesen Fällen treten kriegerische Ereignisse zu Tage, an denen der Geschichtsunterricht nicht eilfertig vorübergehen darf.

Fragen wir aber nach der Ausführlichkeit, mit welcher in Kriegen dieser Art Schlachten, Belagerungen 2c. besprochen werden sollen, so ist hier ein Dreifaches zu erwägen: 1. Ein vollständiges und wirklich zutreffendes Schlachtenbild ist der Jugend gar nicht zu geben, da sie, jeder Fachkenntnis entbehrend, den Verlauf des Kampfes im einzelnen gar nicht zu übersehen und zu verstehen vermag. Schon deshalb wird der verständige Lehrer hier, allerdings auf Kosten der Gründlichkeit, mit Spezialitäten weises Maß halten. Ja, wenn wir bedenken, daß aus denselben Gründen bei Betreibung des Kriegsgeschichtsunterrichts der Felder verwüstenden und Ernten zerstörenden Märsche, der Plünderungen, Einäscherungen von Dörfern und Städten, der Mißhandlung oder gar Vertreibung hilfloser Bewohner, womit früher wenigstens Kriege untrennbar verbunden waren, der Regel nach nur in allgemeinen Zügen Erwähnung gethan werden kann: so bekommt die Jugend auch hierdurch vom Kriege ein nur durchaus lückenhaftes, also falsches Bild.

2. Jede Schlacht bietet im einzelnen so Schreckliches und Gräßliches dar und desselben auch so unsäglich viel, daß bei häufiger Wiederkehr solcher Schilderungen zartere und weichere Gemüter aufs bedenklichste ergriffen oder erschüttert, härtere aber stumpf oder gar roh gemacht würden. Darf sich doch selbst der Sieger der gewonnenen Schlacht bei dem Blick auf die Menge seiner Toten, Verwundeten, Verstümmelten nur in beschränktem Maße freuen; das Elend aber des besiegten Heeres spottet der Regel nach jeder Beschreibung.

Bedenken wir, wie eine ganze Familie an einer noch nicht einmal gefährlichen Krankheit oder Verwundung, an einem auf das Gesamtbefinden kaum einwirkenden lokalen Schmerz eines ihrer Angehörigen so warmen, ja besorgten Anteil nehmen kann, dann vermögen wir zu ermessen, welch unbeschreibliches Leid und Weh eine einzige „männermordende" Schlacht über Tausende von Eltern, Geschwistern, Kindern, Gattinnen, Verwandten und Freunden bringen muß.

Und nun werden im Geschichtsunterricht die Schlachten oft an den Fingern herunter gezählt, als wären sie zur Unterhaltung und zur Ergötzung der lernenden Jugend geschlagen worden, und mit gleichem Hinwegsehen über die wirkliche, entsetzliche Bedeutung der Worte und Zahlen wird von den Tausenden der Toten und Verwundeten, von den Tausenden der Gefangenen berichtet. Dürfte und müßte man zur Entschuldigung der Lehrer und Schüler nicht annehmen, daß sie bei den Worten Krieg, Schlacht, Niederlage, Verfolgung, Tote, Verwundete, Gefangene an das durch dieselben in Wirklichkeit Bezeichnete kaum noch denken, daß sie sich von der Zerstörung, Vernichtung, von dem Jammer und Herzeleid, den unersetzlichen Verlusten, um die es sich hier handelt, wenigstens vorübergehend gar keine Vorstellung bilden, dann gäbe sich in der oft frischen und fröhlichen Art, auf welche in Schulen Kriegsgeschichte getrieben wird, eine bodenlose Herzlosigkeit und Roheit kund.

3. Sollte endlich die Anschaulichkeit, die ja zum Wesen jedes Unterrichts gehört, im Geschichtsunterricht auch bei der Beschäftigung mit der Unzahl von Kriegen, Schlachten, Belagerungen u. s. w., von denen uns aus der näheren und ferneren Vergangenheit berichtet wird, zu ihrem vollen Rechte kommen, dann würden die Schulstunden, welche dem Geschichtsunterricht überhaupt gewidmet werden können, nicht einmal annähernd ausreichen, es würde zur Schilderung aller dieser gegenseitigen Abschlachtungen mit ihren Schrecken und Greueln das erste und wichtigste Erfordernis, die Zeit fehlen.

Ein Dreifaches geht aus diesen Erwägungen mit Notwendigkeit hervor: 1. daß eine ausführlichere Beschreibung nur bei solchen Kriegen statthaft ist, die wegen eines der oben genannten Zwecke, Gründe, Ideen einer solchen zweifel-

los wert sind; 2. daß selbst hier die Anschaulichkeit mit der Rücksicht auf das Gemüt der Jugend, mit dem Zwecke der Charakterbildung, endlich mit dem Maß der für den Geschichtsunterricht verfügbaren Zeit rechnen muß; 3. daß eine Menge von Kriegen, die sich im gegenwärtigen Geschichtsunterricht breit machen, wegen ihres sittlichen oder politischen Unwerts nur kurz zu charakterisieren, ihre Folgen kurz anzugeben, die Namen der Schlachten und Jahreszahlen verdienter Vergessenheit zu überlassen sind. Zu diesen gehört in der deutschen Geschichte beispielsweise der dreißigjährige Krieg nach dem Tode Gustav Adolfs, in der griechischen der Diadochenkampf, eine Menge Einzelheiten selbst aus den Perserkriegen und dem peloponnesischen Bürgerkriege, in der römischen die immerwährenden Streitigkeiten mit den Nachbarvölkern zur Zeit der Könige, der größte Teil der Samniterkriege, der ganze Bundesgenossenkrieg.

Der fortwährende Kultus der Kriege und Schlachten in dem Geschichtsunterricht muß in der Jugend notwendig die Vorstellung erwecken, daß blutiger Kampf und Streit die erste Aufgabe der Völker sei, und in Wirklichkeit sind unsere Knaben und Jünglinge sehr geneigt, sich nur aus den Herrschern etwas zu machen, die sich möglichst während ihrer ganzen Regierungszeit mit ihren Nachbarn oder gar mit entfernteren Völkern herumgeschlagen haben. Diesem Irrwahn darf die Schule nicht dadurch Vorschub leisten, daß sie den Krieg als solchen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt auch in den Fällen, wo ihm jeder höhere Gedanke, jedes edle Ziel fehlt, wo nur rohe Kraft oder schlaue List ihr verbrecherisches Gewerbe treiben.

Dieser Irrwahn steht im schroffsten Widerspruch vor allem mit den heiligen Geboten unserer christlichen Religion. Nicht als Kriegs-, sondern als Friedensfürst ist unser göttlicher Meister hier auf Erden gewandelt; „die Friedfertigen,“ so ruft er uns in seiner Bergpredigt zu, „werden Gottes Kinder heißen;“ Liebe und Eintracht sind die Tugenden, die das Evangelium preist. Nicht anfeinden sollen sich die Menschen, sondern sich gegenseitig beglücken und im Bunde miteinander die hohen Aufgaben dieses Lebens lösen und seinen edeln Gütern nachjagen.

Es ist in unserer Zeit die Macht des Staats auf Kosten anderer Gemeinschaften merklich vermehrt worden; selbst die Rechte der Familie erscheinen durch denselben hier und da so wesentlich verringert, daß die ersten Schritte zu spartanischen Zuständen bereits gethan sind. Diese starke Steigerung des Staatsbegriffes ist zum großen Teil die Folge des gespannten Verhältnisses, in welchem die Völker zu einander stehen, deren jedes sich immer mehr in sich selbst zusammenfaßt, immer eifersüchtiger seine eigenen Interessen anderen Staaten gegenüber wahrt. Das ist ein unnatürlicher, ein gefährlicher Zustand, der den Völkern kaum noch zu ertragende Militärlasten auferlegt und schwere, verheerende, kulturfeindliche Kriege fast in sichere und nicht allzu ferne Aussicht stellt. Daß die Völker in dieser Weise einander mißtrauisch, unfreundlich, kampfgerüstet gegenüberstehen, dazu hat auch der bisherige Geschichtsunterricht, der fast nur vom Hader der Völker unter einander handelte und von den blutigen Kriegen, in welchen sie mit einander gerungen haben, nicht wenig mitgewirkt.

Die Teilung der Menschheit in Völker ist ja freilich etwas Gottgewolltes; insonderheit sammelt die gemeinsame Sprache ein Volk zu einem Ganzen, und die Verschiedenheit der Sprachen, des Charakters u. s. w. führt mit einer Art Notwendigkeit auf eine gewisse Absonderung der Völker von einander hin, deren jedes nunmehr seine besondere Mission erfüllen soll im Leben der Gesamtheit und zum Nutzen und Segen derselben. Deshalb müssen sich kleinere Gemeinschaften, selbst die Familie, bis zu einer gewissen Grenze dem Ganzen, dem Volk und Staat auch unterordnen und seinen Maßnahmen sich fügen. Aber mit demselben Recht darf und muß von jedem Einzelvolk wiederum verlangt werden, daß es sich als die kleinere Gemeinschaft der Gesamtheit, der Menschheit unterordne, daß der Staatsbürger sich zuerst als Weltbürger, als Mensch fühle, der mit sämtlichen Erdenkindern hienieden die eine große Gottesfamilie bildet.

So befremdend manchem diese Forderung auf den ersten Blick klingen mag, so ist sie doch eine durchaus biblische, christliche, auch eine durchaus natürliche; ihre Erfüllung wird zweifellos den Völkern

und Staaten selbst zu gute kommen. „In alle Welt“ hat unser göttlicher Meister seine Jünger ausgesandt; „allen Völkern“ soll das Evangelium gepredigt werden. Weder der Herr noch seine Apostel zeigen die geringste Neigung, in den Haß ihres Volkes wider seine Bezwinger und Beherrscher, die Römer, einzustimmen. Der Erlöser heißt die fragenden Pharisäer, dem Kaiser — und es war der römische Kaiser — zu geben, was des Kaisers ist, und Paulus macht den Gehorsam gegen die Obrigkeit — und seine, des Juden, Obrigkeit war die römische — zur Christenpflicht und verlangt sogar Gebet und Fürbitte für dieselbe. Ähnlich Petrus in seinem ersten Briefe. Den römischen Hauptmann stellt der Herr um seines Glaubens willen weit über „die Kinder des Reichs“, seine eigenen Volksgenossen, und dem unter die Räuber gefallenen Juden läßt er einen Mann aus dem verachteten und gehaßten Volk der Samariter, weil er Barmherzigkeit an ihm übt, der Nächste sein. Kann es auch etwas Unnatürlicheres geben, als wenn zwei Menschen, welche sich in der Liebe und Verehrung für alles Schöne und Edle eins fühlen und für die herrlichsten und heiligsten Bestrebungen der Menschheit in gemeinschaftlicher Begeisterung erglühen, plötzlich inne werden, daß sie an dem gegenseitigen Haß ihrer Nationen sich beteiligen müssen, weil der eine ein Deutscher, der andere ein Franzose ist? Auf den Südsee-Inseln streiten sich die katholischen und evangelischen Missionare und verfolgen sich bis aufs Blut, und selbst die Predigt des Evangeliums des Friedens und der Liebe steht hier unter dem Fluche des konfessionellen Haders. Unser verklärter Erlöser wendet sein Antlitz mit Abscheu von dem Gebahren dieser „Herr-Herr-sager“, die „nicht den Willen seines himmlischen Vaters thun“. Mit welchem Blick mag er aber auf jene tschechischen und posenschen Priester hinabschauen, die im schnödesten Widerspruch mit den Geboten des Christentums, dessen Diener sie sind, in ihren Gemeinden den fanatischsten Deutschenhaß schüren.

An diesen Anschauungen und Zuständen trägt, das unterliegt keinem Zweifel, der herkömmliche Geschichtsunterricht, welcher die Völker vorzugsweise im Streit miteinander zeigt, den Krieg als ein herrliches Ritter-

tum, als Heroismus feiert, einen großen Teil der Schuld. Wie schon Kinder — und das hat die konfessionelle Volksschule mit zu verantworten — als Katholiken und Protestanten sich unter einander mit Schimpfworten belegen und prügeln, so wird manchem deutschen Elementarschüler schon in den ersten Geschichtsstunden der Franzosenhaß eingeimpft, und noch systematischer weckt und schürt man in unserem westlichen Nachbarland gegenwärtig schon in der Jugend den Deutschenhaß; auch hier muß der Unterricht in der Geschichte sich zunächst zu dieser Hetzerei mißbrauchen lassen. Wie viele deutsche Lehrer teilen es denn im Geschichtsunterricht ihren Schülern mit, daß ein Ludwig XIV. und ein Napoleon I., die unser Vaterland aufs tiefste gedemütigt und das schwerste Leid über dasselbe gebracht haben, zugleich die Geißeln ihres eigenen Landes gewesen sind, daß überhaupt ein Volk, das von einem wüsten Eroberer beherrscht wird, meist selbst am schwersten mit demselben gestraft ist? Wie viele Lehrer teilen es denn ihren Schülern mit, daß in der überwiegenden Mehrheit der Kriege, mit deren Besprechung sie ihre Geschichtsstunden hinbringen, die Feldherren nicht einmal die allgemeine Bildung eines heutigen Schulkindes besaßen und nicht selten sittenlose Wüstlinge, die Krieger der Auswurf der Völker waren? Der Bezwinger Griechenlands, der Römer Mummius, bedrohte seine Soldaten, die mit den geraubten Statuen nicht vorsichtig umgingen, mit der Strafe, daß sie neue machen müßten. Die Spartaner, dieses Mustervolk der Tapferkeit, kauften sich zuletzt ihre Streiter für Geld, und im dreißigjährigen Religionskriege trugen in den katholischen Heeren Protestanten und in den protestantischen Heeren Katholiken für Sold ihre Haut zu Markt. Auch mit solchen Kriegen müssen gereiftere Schüler ja bekannt gemacht werden; aber länger verweilen sollte man bei denselben doch nicht; neben solcher ekeln Speise thut die Betreibung des Erhebenden oder dessen, was wenigstens ein sittlich reines Interesse einflößen kann, zehnfach not.

Haben wir somit Gründe genug gegen die bisherige Betreibung der Geschichte, die man in dieser Behandlung politische Geschichte

nennt, die aber kaum mehr als Kriegsgeschichte ist, angeführt, so stehen wir nunmehr vor der Frage, was an die Stelle der bisherigen Überfülle von Kriegsgeschichte treten soll. Man nennt den Teil der Geschichte eines Volkes, welcher sich mit dessen friedlichen Zuständen und innern Einrichtungen, nämlich seiner Verfassung, Gerichtsbarkeit, seinem Schulwesen, mit der Pflege von Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie, endlich mit seinem geselligen Leben beschäftigt, durchweg Kulturgeschichte. Johannes Scherr bezeichnet sein Buch, in welchem er alle diese Dinge, sofern sie das deutsche Volk betreffen, teilweise sehr eingehend, schildert, auch über die Nachtseiten gewisser Perioden der inneren deutschen Geschichte freimütig und furchtlos Bericht erstattet, als „Deutsche Kultur- und Sittengeschichte". Karl Biedermann überschreibt das von ihm herausgegebene Buch, das übrigens auch das Wesentlichste aus der deutschen politischen Geschichte enthält, „Deutsche Volks- und Kulturgeschichte".

Wir verlangen auch auf diesem Gebiet zunächst Kenntnis der Gegenwart. Von welcher Klasse einer höheren Lehranstalt aus ein Schüler ins praktische Leben übertreten mag, er muß nicht bloß wissen, daß an der Spitze des deutschen Reichs ein Kaiser, an der Spitze des preußischen Staats dieselbe Person als König steht, sondern auch, daß als gesetzgebende Faktoren dem Kaiser zur Seite der Bundesrat und der Reichstag, dem König zur Seite das Herrenhaus und das Abgeordnetenhaus sich befinden. Er muß wissen, wie der Bundesrat und das Herrenhaus zusammengesetzt sind, nach welchem Modus für den Reichstag und nach welchem für das Abgeordnetenhaus gewählt wird. Auch wie die Gesetze durch das Zusammenwirken der genannten Faktoren zustande kommen, darf ihm nicht unbekannt sein. Er muß wissen, daß wir ein einheitliches deutsches Wehrsystem, eine einheitliche deutsche Rechtspflege, Post- und Telegraphenverwaltung besitzen, daß dagegen andere öffentliche Angelegenheiten, beispielsweise das Schulwesen, von den Einzelstaaten besorgt werden. Er muß wissen, was er sich unter allen diesen Dingen überhaupt zu denken hat. Daß dieselben in der Schule ausdrücklich gelehrt werden müssen — und diese Aufgabe wird wohl dem Geschichts-

unterricht zufallen — das dürfte eine Prüfung der Schüler, an denen es versäumt worden ist, wohl sofort aufs schlagendste beweisen.

Je näher frühere staatliche Einrichtungen der Gegenwart sind, desto mehr dürfen sie nächst dieser das Interesse des Unterrichts beanspruchen. Also in erster Linie der norddeutsche Bund, sodann der Bundestag mit seiner zeitweiligen Unterbrechung durch den deutschen Reichstag in Frankfurt im Jahre 1848 und 1849 und die nächstfolgenden Ereignisse, weiter rückwärts der Rheinbund, dann der deutsche Fürstenbund 1785, die Bestimmungen des westfälischen Friedens, die Einteilung Deutschlands in 10 Kreise mit dem Reichskammergericht ꝛc. Selbstverständlich soll mit diesem unserem Gange rückwärts durch die deutsche Verfassungsgeschichte nicht gesagt werden, daß der Unterricht selbst ein rückschreitender sein muß.

Wir können hier nicht eingehend das ganze Pensum besprechen, welches die Kulturgeschichte, und zwar zunächst die deutsche, dem Geschichtsunterricht auferlegt; es muß genügen, eine Anzahl Erscheinungen, Sitten, Vorgänge u. s. w. kurz anzudeuten, welche das Interesse der Schüler, teilweise sogar in hohem Grad, erwecken, auch ihrer Gesamtbildung eine wesentliche Ergänzung geben werden. Wir beobachten dabei die geschichtliche Aufeinanderfolge, sehen aber von dem ab, worüber die Kirchen- und Litteraturgeschichte Belehrung zu geben hat.

Ursprüngliche Heimat der Germanen. Beschäftigung der alten Deutschen. Ihre Besitztümer, Wohnstätten, Nahrung, Kleidung, Gerichtswesen, Gerichtsstrafen, Religion, Sitten. Anfänge des Lehenswesens. Karls des Großen Staatsverwaltung, Sorge für das Schulwesen, Ackerbau, Handel und Gewerbe, Gelehrsamkeit, Kunst. Das Ritterwesen. Einrichtung der Burgen; Mahlzeiten, Getränke, Turniere, Trachten, Knaben- und Mädchenerziehung. Stellung des Weibes. Maria-Kultus. Minnedienst. Folgen der Kreuzzüge. Das Faustrecht. Gottesfrieden. Baukunst; Bauhütten. Malerei. Bildhauerkunst. Musik. Gerichtswesen. Sachsenspiegel. Schwabenspiegel. Gottesurteile. Jagdrecht. Femgerichte. Universitäten. Städte. Patricier und Handwerker. Städtebündnisse,

Hansa. Aufschwung im Häuserbau. Reichtum mancher Bürger. Glanz der häuslichen Feste. Putzsucht. Goldne Bulle. Schwarzer Tod. Die Juden. Erfindungen: Taschenuhren, Schießpulver, Buchdruckerei, Papiermühlen, Spinnräder. Post. Wert des Geldes. Aufschwung des Ackerbaus: Pferdezucht, Bienenzucht. Trauriges Los des Bauernstandes. Bauernaufstände. Humanismus. Stadtschulen. Malerei. Holzschnitt, Kupferstich. Musikinstrumente. Astrologie, Alchymie. Zauberwesen. Hexenprozesse. Zustand Deutschlands nach dem 30jährigen Kriege. Verfall der Städte. Erst um die Mitte des 18. Jahrhunderts Wiederaufschwung des Bürgertums. Gebrauch der Kartoffeln, des Tabaks, des Thees. Aufschwung der Naturwissenschaften, der Heilkunde, Philosophie. Unvollkommenheit der Transportmittel und der Wege. In Preußen 1787 die erste Chaussee. Seit dem westfälischen Frieden das Hervortreten der zahlreichen deutschen Fürstenhöfe. Lustbarkeiten und unerhörte Geldverschwendung an denselben neben mangelhafter und willkürlicher Rechtspflege. Kabinetsjustiz. Tolle Wirtschaft am Hofe August des Starken von Sachsen und Karl Eugens von Württemberg. Wohlthuender Gegensatz hierzu am brandenburgischen und preußischen Hof unter dem großen Kurfürst und Friedrich dem Großen, auch am österreichischen Hof unter Josef II. Kulturbild der Gegenwart.

Der Sachkenner wird wissen, daß in den meisten der hier an einander gereihten Begriffe eine Überfülle interessanter, selbst belehrender Mitteilungen beschlossen ist. Aber auch die übrigen Kulturvölker der Gegenwart haben eine innere Geschichte, deren Kenntnis die auf Erlernung derselben verwandte Zeit und Thätigkeit reichlich lohnt. Endlich bietet die Beschäftigung mit den Kulturzuständen und die Betrachtung der Kulturschätze der alten Völker, vor allem der Griechen und Römer, eine Bildungsausbeute, welche die Bekanntschaft mit einer Menge von Kriegen, Schlachten, Eroberungen an wirklichem Wert bei weitem übertrifft.

3. So stehen wir denn vor der dritten Frage, wie viel von den einzelnen Gebieten der inneren und äußeren Geschichte der Völker, unser weiteres

und engeres Vaterland voran, bei der im besten Falle geringen Zahl der für diesen Lehrgegenstand aufzubringenden wöchentlichen Unterrichtsstunden durchgenommen werden kann. Die Lehrpläne vom Jahre 1882 für die höheren Schulen setzen nämlich auf allen neunklassigen Anstalten nur drei wöchentliche Unterrichtsstunden gemeinsam für Geschichte und Geographie fest, mit Ausnahme von Quarta auf Gymnasien und von Quarta und den beiden Tertien auf Realgymnasien und Ober-Realschulen, wo die Zahl 3 auf 4 erhöht ist. Auf den lateinlosen höheren Bürgerschulen werden diesen beiden Lehrgegenständen gemeinsam in Sexta und Quinta 3, in den vier nach oben folgenden Klassen 4 wöchentliche Unterrichtsstunden gewidmet. Über die Zusammenfassung dieser beiden Lehrgegenstände und die Erwägungen, die derselben zu Grunde liegen, werden wir bei der Methodik des Geographie-Unterrichts zu sprechen, resp. für die Selbständigkeit dieses Lehrgegenstands energisch einzutreten haben. Dem Geschichtsunterricht aber dürften selbst die reorganisierten höheren Lehranstalten in Rücksicht auf die übrigen Lehrgegenstände kaum mehr als zwei wöchentliche Unterrichtsstunden zu widmen imstande sein.

Auch die häuslichen Arbeiten häufen sich bei der großen Zahl der Lehrgegenstände, insbesondere durch die Forderungen, welche der fremdsprachliche Unterricht an sie stellen muß, in einem Grade, daß die Geschichtsbetreibung von hier aus eine nur mäßige Unterstützung erwarten kann.

Da endlich die Geschichtserlernung insbesondere das Gedächtnis der Schüler in Anspruch nimmt, dieses aber auch den anderen Lehrgegenständen seine Dienste widmen muß und seine Kraft doch eine begrenzte ist, die ohne Schaden für Körper und Geist nicht über Gebühr angestrengt werden darf, so tritt auch von hier aus die Mahnung an den Geschichtspädagogen, das gesamte Geschichtspensum in verständiger Weise zu beschränken.

Nun wird man allerdings nicht leicht eine Regel finden, welche in der Sichtung der Geschichtsstoffe sichere und untrügliche Anleitung gäbe. Wir haben aus guten Gründen gefordert, daß in deutschen Schulen die vaterländische Geschichte und die der Haupt-

kulturvölker der Gegenwart, die letztere allerdings der Regel nach nur für die neuere und neueste Zeit, eine eingehendere Pflege finden, als die alte. Und doch giebt es Persönlichkeiten und Ereignisse in der Geschichte der Griechen und Römer, die nicht einmal dem abgehenden Quartaner unbekannt geblieben sein dürfen, selbst wenn er um ihrer willen von dem einen oder andern minder bedeutenden Kapitel der vaterländischen Geschichte nichts gehört hätte. Wir haben ferner, gleichfalls aus guten Gründen, verlangt, daß die politische Geschichte, die auf unseren Schulen kaum mehr als Kriegsgeschichte ist, zu Gunsten der sogenannten Kulturgeschichte eine wesentliche Einschränkung erfahre. Wie man aber auch in der Kulturgeschichte des Guten zu viel bieten kann, das nicht einmal in einer 9klassigen höheren Lehranstalt zu bewältigen ist, das lehrt eine nähere Prüfung der schon oben angeführten „Deutschen Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus“ von Karl Biedermann.

Dieses Buch, welches sich nach seinem Titel und nach seinem Vorwort ausdrücklich als Schulbuch ankündigt, bringt beispielsweise aus der Merowingerzeit unter den Überschriften „Das fränkische Königtum“, „Standes- und Besitzverhältnisse“, „Die ersten Anfänge des Lehnswesens“, „Wirtschaftliche Zustände; Lebensweise“, „Recht und Gericht“, „Kriegswesen“ eine Menge von Einzelheiten, für die sich die Jugend nicht bloß schwer wird interessieren lassen, sondern die sie ganz außerstande ist, zu behalten. Ganz ähnlich steht es mit den Kapiteln „Äußere und innere Gestaltung Deutschlands bei seiner Trennung von dem Frankenreich“, „Gegner und Bundesgenossen des deutschen Königtums“, „Die Machtmittel des Königtums“, „Reichsgut, Regalien, Einkünfte“, „Soziale Zustände“, „Das Lehnswesen in seiner vollen Ausbildung“, „Das Rittertum“, „Städte und Bürgertum“, „Die wirtschaftliche Thätigkeit des Volks“. Der Verfasser hat die politische und Kulturgeschichte der Urzeit, des Frankenreichs und Deutschlands bis auf Rudolf von Habsburg auf 200 großen Oktav-Druckseiten behandelt. Wie soll die Schule das alles bewältigen und dabei ihre Pflicht gegen die anderen, zum großen Teil weit wichtigeren Geschichtsgebiete und gegen die Menge der übrigen Lehrgegenstände erfüllen! Wir

tadeln hier nicht das vortreffliche Buch an sich; wir möchten dasselbe vielmehr jedem Geschichtslehrer zu eingehendem Studium recht dringend empfehlen, damit er das für die Jugend Brauchbare aus demselben weise auswähle und das Ausgewählte zu rechter Zeit und in anregendem Vortrag seinen Schülern mitteile und zum bleibenden geistigen Eigentum mache. Aber nur ein mit den geistigen Bedürfnissen und der Leistungsfähigkeit unserer Jugend völlig Unbekannter kann daran denken, dasselbe dem Schulunterricht zu Grunde zu legen und es den Schülern zu eingehendem Studium in die Hände zu geben.

Erwägungen, welche bei der Auswahl oder Beseitigung von Geschichtsstoffen mit entscheiden dürften, sind etwa die folgenden: Was man der Jugend im Geschichtsunterricht vorführt, muß sie entweder von selbst interessieren oder sie muß überzeugt werden können, daß es zweifellos wissenswert ist. Was sie langweilt oder ihr größere Schwierigkeiten bereitet, lasse man möglichst weg; die Geschichte enthält genug dessen, was zu gleicher Zeit interessiert und geistig fördert, und es ist dringend zu wünschen, daß dieser Unterricht voll fröhlichen, frischen Lebens sei, daß die Schüler, ähnlich wie aus dem Litteraturunterricht, aus demselben Kraft schöpfen für die Anstrengungen der übrigen Lehrgegenstände oder Erholung in demselben finden von der in den letzteren aufgewandten Arbeit und Mühe. Man scheide ferner aus oder verkürze, was sich in der Geschichte öfter wiederholt. Man sei sparsam mit dem, was die Jugend mißbilligen muß, was ihr Ekel, Widerwillen, Verachtung erweckt. Unter dem einen oder dem anderen dieser Gesichtspunkte sind aus dem Unterrichte auszuscheiden oder nur ganz übersichtlich zu behandeln u. a. in der griechischen Geschichte der korinthische und der phokische Krieg, in der römischen die Samniterkriege, die in Griechenland und Kleinasien geführten, die Bürgerkriege und die Kaiserzeit, in der fränkisch-deutschen die Herrschaft der Merowinger nach Chlodwig, die Kämpfe sächsischer, fränkischer und hohenstauffischer Könige mit aufrührerischen Herzögen oder mit ihren nächsten Verwandten, die Römerzüge, die Raubzüge Ludwigs XIV., die Koalitionskämpfe zur Zeit der französischen Revolution, in der

brandenburgisch-preußischen Geschichte die bayerische und luxemburgische Dynastie, selbst Teile des 1. und 2. schlesischen Kriegs.

Zu dem, was die Jugend der Regel nach am wenigsten anzieht, gehören die Verfassungen und die Gesetze. Selbst wo die Geschichte der Gegenwart von Verhältnissen dieser Art redet, werden die Schüler sich für dieselben der Regel nach nicht sehr erwärmen; wie sollte dies erst in der Geschichte der alten Völker möglich sein. Die lykurgische, solonische und servische Gesetzgebung hat die lernende Jugend noch nie angemutet; sie hat stets ihre Not gehabt, dieselben zu behalten, und was sie sich im einzelnen unter dem halb mechanisch Erlernten dachte, wird wohl in den seltensten Fällen der Wirklichkeit entsprochen haben. Das Wesentlichste von den Verfassungsverhältnissen unseres weiteren und engeren Vaterlandes, auch der Völker, von denen wir täglich lesen und hören, müssen die Schüler höherer Lehranstalten lernen nnd verstehen, und sie lassen sich auch durchweg willig über diese an sich mehr oder weniger trockenen Dinge, deren Wichtigkeit sie jedoch begreifen, unterweisen. Aber geradezu abgeschmackt ist es, wenn, was wohl auf mancher höheren Lehranstalt geschehen mag, man sie in diesen speciell vaterländischen Dingen unwissend läßt, um sie die Verfassungen und Gesetze längst untergegangener Völker nicht ohne Mühe sich aneignen und immer von neuem, da hier das Interesse des Behaltens fehlt, auffrischen zu lassen.

Wenn die Vertreter dieser seltsamen, ja widersinnigen Bevorzugung des Altertums vor der Gegenwart als Grund derselben anführen, daß die griechischen und römischen Verfassungen und Gesetze als feste, bestimmte, unwandelbare vor uns stehen, so ist dieser Grund ein irriger. Die Gesetze des Lykurgos fingen an zu wanken, sobald Sparta in den Völkerverkehr eintrat; die Solonischen wurden schon bald nach ihrer Einführung von Peisistratos zwar nicht formell beseitigt, aber im Widerspruch mit den Absichten des Gesetzgebers und ihrem eigenen Geist seiner Herrschaft angepaßt, von Perikles und den nachfolgenden Demagogen aber in ihrem Wesen umgestaltet; die römische Verfassungsgeschichte endlich ist eine fortwährende Umbildung der servischen Gesetze. Verschweigt

man dies der Jugend, dann täuscht man sie über den Bestand dieser Gesetzgebungen; teilt man es ihr aber mit, dann läßt die Thatsache der fortwährenden Veränderung derselben ihre Vortrefflichkeit und Mustergiltigkeit in einem seltsamen Lichte erscheinen, und der Grund fällt weg, weshalb man das Gedächtnis der Schüler mit diesem Lernstoff beschwert.

4. Wir müssen aber in der Frage der Auswahl der Geschichtsstoffe für unsere höheren Lehranstalten noch einen Schritt weiter thun. Es gilt nämlich die verschiedenen Arten der Schüler, wie sie auf den verschiedensten Klassen den Schulbesuch abschließen, in derselben zu berücksichtigen. Der gesamte Schulorganismus, welchen wir fordern, ruht auf der Voraussetzung, daß für jede Klasse gerade diejenigen Lehrgegenstände und diejenigen Teile derselben bestimmt werden, die ihr nach den geistigen Bedürfnissen und der Fassungskraft der hier vorhandenen Schüler angemessen sind, und daß jeder Zögling, von welcher Klasse er auch abgehen mag, bis dahin gerade das gelernt hat, was ihm zunächst not that. Wir haben nachgewiesen, daß gerade diese Einrichtung zugleich den einzelnen Lehrgegenständen selbst und der sichersten und erfolgreichsten Art ihrer Erlernung gerecht wird, so daß auch für die künftigen Sekundaner und Primaner gerade diejenige Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen die heilsamste ist, welche zunächst die Bedürfnisse der Schüler der mittleren und unteren Klassen berücksichtigt. Wir haben uns unter Anführung unwiderleglicher Gründe gegen jede Einrichtung höherer Lehranstalten ausgesprochen, welche von der falschen Voraussetzung ausgeht, daß sämtliche Schüler den ganzen Lehrkursus durchmachen, welche also die Bedürfnisse der großen Menge von Schülern ganz außer Auge setzt, die dieses nicht thun. Die wirklichen Bedürfnisse dieser Schüler, mit deren Anzahl die der wirklichen Abiturienten gar nicht zu vergleichen ist, werden aber auf unseren höheren Lehranstalten auch im heutigen Geschichtsunterricht der Regel nach in unverantwortlichster Weise vernachlässigt.

In den Lehrplänen für Gymnasien und lateintreibende Realanstalten vom 26. April 1867 heißt es: „Den systematischen Ge-

schichtsunterricht ersetzt in Sexta die biblische Geschichte der Religionsstunden. Außerdem wird das deutsche Lesebuch und die schriftlichen Übungen der deutschen Stunden benutzt, die Schüler mit der griechischen und römischen Sagenwelt und mit einzelnen wichtigen Thatsachen und Personen aus der vaterländischen Geschichte bekannt zu machen. Die bedeutendsten vaterländischen Erinnerungstage werden in allen Klassen besprochen." Für Quinta heißt es: „Anknüpfungen geschichtlicher und anderer Mitteilungen, wie in Sexta". Nach diesen Lehrplänen wird also in Sexta und Quinta ein besonderer Unterricht in der Geschichte gar nicht erteilt. Dem für denselben gebotenen Ersatz würde man aber zu viel Ehre anthun, wenn man nur ein Wort über denselben verlöre. Etwas günstiger sind dem Geschichtsunterricht auf diesen Klassen die Lehrpläne vom 31. März 1882, welche für denselben wenigstens eine besondere wöchentliche Stunde auswerfen. Ein bestimmtes Pensum ist für diesen besonderen Geschichtsunterricht allerdings nicht vorgeschrieben, und es scheint somit bei der „griechischen und römischen Sagenwelt und einzelnen wichtigen Thatsachen und Personen aus der vaterländischen Geschichte" verbleiben zu sollen.

So ist denn in unsern höheren Lehranstalten für die männliche deutsche Jugend für den Geschichtsunterricht auf den beiden unteren Klassen eine wöchentliche Schulstunde angesetzt, und in diese eine wöchentliche Unterrichtsstunde teilt sich die vaterländische deutsche Geschichte mit der griechischen und römischen Sagenwelt, also beispielsweise die Erhebung des deutschen Volks im Jahre 1813 und 1870 mit dem Argonautenzug und dem trojanischen Krieg; die Schlacht bei Leipzig, Waterloo und Sédan mit dem Kampfe der Sieben gegen Theben und dem Raub der Sabinerinnen; Kaiser Wilhelm, der große König Friedrich, der große Kurfürst, Karl der Große, Heinrich I., Rudolf von Habsburg mit Kodros, Priamos, Romulus und dem Hirten der Völker Agamemnon; Blücher, Seydlitz, Zieten, Moltke mit Herakles, Perseus, Theseus; die Königin Luise, die Kurfürstin Luise Henriette, die Kurfürstin Elisabeth mit Medea, Ariadne, Penelope und Kassandra.

So kann denn der deutsche Patriot mit Rücksicht auf den deutschen Geschichtsunterricht deutscher Sextaner und

Quintaner gewiß mit gehobenem Mute singen: „Lieb Vaterland, kannst ruhig sein". Und sollte einem grämlichen, aller Idealität und Humanität baren Götzendiener des Utilitarismus für diese liebevolle Pflege des deutschen Sinnes auf den beiden unteren Klassen höherer deutscher Lehranstalten das innere Verständnis fehlen, dann kann er wenigstens in Quarta den vaterländischen Geschichtsunterricht in seiner ganzen, vollen — — Abwesenheit — —! Ja, lieber Freund, der du ein Herz hast für deutsche Erziehung und deutschen Unterricht, der du gehört und gelesen hast von ruhmvollen, gewaltigen Thaten deines deutschen Volkes, von glorreichen Herrschern, Feldherren, Staatsmännern, Künstlern, Gelehrten, Nationalökonomen deines engeren und weiteren Vaterlandes, der du oft aufjauchzen könntest über die Herrlichkeit, Macht und Größe deines deutschen Reiches, der du auch überzeugt bist, daß gerade auf das Gemüt von Schülern dieses Lebensalters die Verkündigung und Schilderung der Thaten und Geschicke ihres eignen Volks den wohlthuendsten, heilsamsten und bleibendsten Eindruck machen würde, schaue und merke: In Quarta erscheint die deutsche Geschichte nicht einmal, wie in Sexta und Quinta, neben griechischen und römischen Sagen; sie erscheint in dieser Klasse gar nicht; hier heißt es auf allen Lehranstalten, welche in dem Besitz von „Berechtigungen" sind: Geschichte der Griechen und Römer und anderer alter längst untergegangener Völker.

Erst in den beiden Tertien erscheint endlich die deutsche und die brandenburgisch-preußische Geschichte, „mit episodischer Einschaltung der Geschichte der übrigen europäischen Völker, da, wo sie in die Geschichte eingreifen". Die Untertertia soll bis zum Jahre 1648 kommen, die Obertertia „bis in die neueste Zeit". In Sekunda wird dann wieder, selbstverständlich ausführlicher als früher, alte, und in Prima mittlere nnd neuere Geschichte getrieben.

Welches sind die Folgen dieses Geschichtsunterrichts auf unseren höheren Lehranstalten? Alle Schüler, welche nach durchlaufener Quarta ihre Anstalt verlassen, haben von der vaterländischen Geschichte so gut wie gar nichts gelernt. Schüler der Realgymnasien und der lateintreibenden höheren Bürgerschulen sind nach den der Unter-

richts- und Prüfungsordnung dieser Anstalten beigegebenen „erläuternden Bemerkungen“, welche noch nicht außer Kraft gesetzt sind, und in denen statt „der einzelnen wichtigen Thatsachen und Personen aus der vaterländischen Geschichte“ „germanische Vorzeit“ steht, in der eigentlich vaterländischen Geschichte buchstäblich ganz unwissend geblieben.

Schüler, die nach durchlaufener Untertertia die Anstalt verlassen, haben nur während des vierten Teils ihrer Schulzeit Unterricht in der vaterländischen Geschichte erhalten und sind nur mit der ersten Hälfte derselben bekannt geworden, die in betreff der Belehrung und Aufklärung, welche sie für Verhältnisse der Gegenwart giebt, mit der zweiten Hälfte gar nicht verglichen werden kann. Sie haben von dem großen Kurfürsten und von König Friedrich dem Großen, von den staunenswerten Fortschritten unseres Volks auf allen Gebieten des politischen und sozialen Lebens während des gegenwärtigen und vorigen Jahrhunderts, insbesondere von der glorreichen Wideraufrichtung des Deutschen Reiches, sie haben auch von den vielfachen freundlichen und feindlichen Berührungen unseres Vaterlandes mit anderen Kulturstaaten, von den hochwichtigen Entwickelungen, welche diese durchlaufen haben, gar nichts erfahren.

Die nach vollendetem Quarta- oder Untertertiabesuch in großer Zahl ins praktische Leben eintretenden Schüler gehören künftig dem niederen und mittleren Bürgerstande an, beteiligen sich an den Wahlen zum Landtag und Reichstag, nehmen zum Teil ihren Platz in den kirchlichen und städtischen Vertretungen, geben ihren wenn auch nicht gerade bestimmenden Beitrag zur öffentlichen Meinung, mit welcher die innere und äußere Politik unserer Staatsregierungen heutzutage rechnen muß, und es ist deshalb aufs tiefste zu bedauern, daß sie in ihren Schulen des Segens eines guten vaterländischen Geschichtsunterrichts wenig oder gar nicht teilhaftig werden.

Erst die aus der durchlaufenen Obertertia abgehenden Schüler sind in der ganzen vaterländischen Geschichte unterwiesen worden; aber von fünf Schuljahren haben sie nur zwei auf dieselbe verwenden dürfen. Da auf Untersekunda wieder alte Geschichte

getrieben wird, so haben die mit dem Berechtigungszeugnis zum einjährigen Freiwilligendienst ihre Anstalt verlassenden Schüler sich auf dieser doppelt so lange mit der alten als mit der Geschichte ihres Vaterlandes und der anderen großen Kulturvölker der Gegenwart beschäftigt.

Zur Beseitigung aller dieser den Geschichtsunterricht um seine besten Früchte bringenden und die gesamte Jugenderziehung schädigenden Mißstände stellen wir den folgenden Lehrplan auf. Wir verweisen zunächst die biblische Geschichte in den Religionsunterricht, wohin sie gehört und wo ihr auch die nötige Zeit gewidmet werden kann, wenn, wie wir in der Methodik des Religionsunterrichts unter eingehender Begründung gefordert haben, der Katechismusunterricht hier vollständig beseitigt wird. Wir verlangen zum anderen auch die Entfernung der griechischen und römischen Sagen aus dem Geschichtsunterricht der Sexta und Quinta. Die astronomisch-physischen Wahrheiten und Vorgänge aufzusuchen, welche manchen derselben zu Grunde liegen, geht über die Aufgabe dieser Klassen. Als freie Spiele der Phantasie aber können sie auf eine schulmäßige Behandlung im Geschichtsunterricht keinen Anspruch erheben. Sie gehören als solche in die Schulbibliothek, der sie für die verschiedenen Klassen in recht mannigfacher Bearbeitung und in recht zahlreichen Exemplaren zur Unterhaltung und Erheiterung unserer Jugend einverleibt werden mögen.

Im Geschichtsunterricht der Sexta kann es sich nur um die vaterländische Geschichte handeln; es sind aber hier, dem Reifestand dieser Klasse entsprechend, nur „Geschichten in der Geschichte“, also Bilder hervorragender Personen und Ereignisse zu geben, von deren Zusammenhang unter einander noch abgesehen werden muß. Da selbst bei zwei wöchentlichen Lehrstunden, die wir fordern, der vorhandene Unterrichtsstoff nicht bewältigt werden kann, so ist auch das Quintajahr noch zum großen Teil der vaterländischen Geschichte zu widmen. Die Methodik des Geschichtsunterrichts hat aber zu zeigen, wie die Quinta-Arbeit auf der Grundlage der Sexta-Arbeit weiterbauen muß, wie er auch schon das Allerwesentlichste aus der Geschichte

der anderen neueren Kulturvölker und der Alten herzunehmen kann, so daß nach Abschluß dieses ersten konzentrischen Kreises das Vaterland zu seinem ganzen, vollen Recht gekommen ist und auch das Fremde die ihm gebührende, wenn auch untergeordnete Rücksichtnahme gefunden hat.

In Quarta beginnt nunmehr der systematische Unterricht mit den Anfängen der deutschen Geschichte und kommt bis zum Jahre 1740. In Untertertia wird die brandenburgisch-preußische Geschichte nachgeholt und dann die preußisch-deutsche Geschichte bis in die Gegenwart weitergeführt. Nicht-preußische Lehranstalten werden ihre Schüler in den Hauptpersonen und -thatsachen aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte nicht ununterrichtet lassen dürfen, da die letztere thatsächlich eine der Grundlagen der deutschen Geschichte geworden ist, werden aber von manchen selbst interessanten Einzelheiten derselben zu Gunsten der Geschichte ihres eigenen Heimatlandes absehen müssen. Auf Obertertia kommt dann das Wichtigste aus der Geschichte der übrigen Kulturvölker, bei den hervorragendsten derselben auch in geordneter Aufeinanderfolge, in Untersekunda endlich gleich systematisch die alte Geschichte, insbesondere die der Griechen und Römer. Hiermit schließt der zweite konzentrische Kreis.

Während schon in diesem letzteren auch die Kulturgeschichte ihr Recht finden mußte, ist derselben auf den beiden oberen Klassen achtjähriger und den drei oberen Klassen neunjähriger höherer Lehranstalten in der Beschäftigung mit dem Altertum, dem Mittelalter und der Neuzeit eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Auf Gymnasien wird mit Rücksicht auf die hier betriebene altsprachliche Lektüre dem Altertum eine bevorzugte Stellung eingeräumt werden dürfen. Hat der Lehrer hier Lust und Geschick, seine Primaner mit dem eigentlichen Staatsleben der Griechen und Römer, also auch mit der Bedeutung und der Thätigkeit der einzelnen gesetzgebenden Faktoren bekannt zu machen und sie für diese Gebiete wirklich zu interessieren, dann, aber auch nur dann mag er ihnen die drei berühmtesten Verfassungen des klassischen Altertums zum gedächtnismäßigen Eigentum zu machen suchen.

Hier darf es aber schließlich nicht genügen, daß sie einige Hauptpunkte mechanisch an den Fingern heruntersagen können, sondern sie müssen beispielsweise über die Abstimmung nach Centurien, über das Verfahren bei der Wahl zur spartanischen Gerusia und ähnliche Dinge sichere und möglichst genaue Auskunft zu geben imstande sein.

2. Die Methode.

a) Allgemeines.

Fragen wir nunmehr nach der Art, wie die Geschichtsstoffe der Jugend mitzuteilen sind, so treten alsbald mehrere Kardinalforderungen auf, die jeder Geschichtsunterricht erfüllen muß.

1. Man nennt die Geschichte mit Recht eine Lehrmeisterin der Menschheit, und nicht gering ist der Nutzen und der Segen, welcher aus ihren Mitteilungen gewonnen werden kann. Ein Irrtum wäre es aber, wenn der Lehrer aus jeder Geschichtserzählung wie aus einem Lehrgedicht mit seiner jungen Schar geschäftig die sog. Nutzanwendung ziehen wollte. Abgesehen davon, daß aus einer Menge von Geschichtskapiteln eine solche sich gar nicht ergiebt, wird der Schüler auch das wirklich Vorbildliche, Nachahmungswürdige, oder das Häßliche, Böse, Abscheuliche am lebendigsten aus dem klaren, durchsichtigen, warmen Vortrag des Lehrers, der die Ereignisse selbst reden läßt, heraushören und herausfühlen. Die stärkste und nachhaltigste Sprache ist durchweg die der Thatsachen; wem dieselbe unvernommen ins Ohr tönt, an dem wird auch noch so vieles Moralisieren des Lehrers wenig bessern. Jedenfalls ist es nicht richtig, um einzelner stumpfer Gemüter willen die große Mehrheit der Schüler zu verhindern, aus immer neuen Geschichtsbrunnen sich geistig zu erquicken und zu kräftigen. Freilich muß der Lehrer das Erzählen verstehen; freilich muß er auch wissen, welche Stoffe und in welcher Ausdehnung sie den einzelnen Klassen frommen. Selbstverständlich darf er auch dann erst zu einem neuen Pensum fortschreiten, wenn er sich überzeugt hat, daß das letzte das geistige Eigentum der Schüler, die stereotypen Nachzügler ausgenommen, geworden ist.

2. Eine falsche Religiosität ist es, wenn gewisse Lehrbücher, auch gewisse Lehrer in allen einzelnen Erleb-

nissen und Schicksalen der Völker das Walten, die Fügungen Gottes erkennen und die Jugend zu solcher Geschichtsbetrachtung anleiten wollen. Diese Religiosität ist nicht mehr wert, als die jener Jugendschriften, in welchen unsere Kinder gelehrt werden, mit frommem Vorwitz bald hier bald dort den Finger Gottes zu erkennen. So fest wahre Frömmigkeit an der Überzeugung hält, daß sich die Gesamtentwickelung der Menschheit nach einem ewigen Ratschluß Gottes vollzieht; so laut die Blätter der Weltgeschichte davon Zeugnis geben, daß die Vorsehung, wann und wo die Zeit erfüllt ist, neue geistige und sittliche Kräfte im Völkerleben zur Thätigkeit ruft; so wenig endlich daran gezweifelt werden kann, daß alle Triumphe des Lichtes, der Wahrheit, der Freiheit, der Tugend gottgewollte sind: so thöricht und dünkelhaft ist der Anspruch dem Irrtum unterworfener Menschen, in einzelnen Handlungen noch so hervorragender Persönlichkeiten oder in den einzelnen Geschicken größerer oder kleinerer menschlicher Gemeinschaften bestimmte Anordnungen Gottes entdecken und für dieselben auch die Gründe auffinden zu können. Haben denn diese klugen Leute nicht von dem Worte gehört, das Gott selbst durch den Mund seines gewaltigsten Propheten (Jes. 55, 8, 9) seinen schwachen Erdenkindern zuruft: „Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und euere Wege sind nicht meine Wege, spricht der Herr. Sondern, so viel der Himmel höher ist, denn die Erde; so sind auch meine Wege höher, denn eure Wege, und meine Gedanken, denn eure Gedanken"? Nennt der Apostel Paulus Gottes Wege nicht unerforschlich?

Allerdings haben schon ganze Völker, die plötzlich und unerwartet aus furchtbarem Leid oder schweren Gefahren erlöst wurden, mit dem demütigen Geständnis: „Das hat Gott gethan" dem Höchsten die Ehre gegeben. Gottes Stürme zerstreuten oder begruben in Meeresfluten die stolze Armada des geistknechtenden und auch das jugendlich emporstrebende, protestantische England mit dem politischen Untergang bedrohenden spanischen Finsterlings. Gott selbst hat, daran zweifelten damals kaum die Ungläubigsten, dem unersättlichen, blutigen Eroberer Napoleon das „Bis hierher und nicht weiter" zugerufen, als der plötzlich und vorzeitig hereinbrechende Winter das gewaltigste Kriegsheer, das die Erde bis

dahin gesehen, auf Rußlands eisigen Gefilden zur letzten Ruhe bettete. An solcher Überzeugung ganzer Völker und Zeiten darf und soll sich auch unsere Jugend beteiligen. Sonst ist aber jede herausgeklügelte Verbindung oder gar Vermischung von Geschichte und Religion vom Übel.

Dittes sagt in seiner „Schule der Pädagogik" mit Recht: „Für die vielen Greuelthaten, von denen die Geschichte erzählt, kann man wohl die menschliche Bosheit und Dummheit, nicht aber die göttliche Vorsehung verantwortlich machen, und oft kann es einem frommen Gemüte geradezu scheinen, als ob die Weltgeschichte mehr vom Teufel als von Gott gemacht werde". Christus selbst hat den alttestamentlichen Begriff der göttlichen Prädestination, nach welcher der Prophet Jesaias (Kap. 6, 10) „das Herz seines Volkes verstocken", „seine Ohren dick machen", „seine Augen blenden soll", auf daß „sie mit ihren Augen nicht sehen, noch hören mit ihren Ohren, noch verstehen mit ihren Herzen und sich bekehren und genesen", in seinem Gleichnis vom verlorenen Sohne, diesem Hohenlied der göttlichen Gnade und Barmherzigkeit, ganz geräuschlos in den Begriff der göttlichen Zulassung verwandelt. Wenn der Apostel Paulus in seinem Römerbrief den Prädestinationsbegriff auch in seiner ganzen Kraßheit wieder aufgestellt hat, so ist doch kein Grund vorhanden, in der Betrachtung der Weltgeschichte mehr dem Jünger als dem Meister zu folgen.

3. Der Geschichtsunterricht muß sich der peinlichsten Wahrhaftigkeit befleißigen. Geschichte ist keine Poesie; dessen müssen die Schüler in jeder Lehrstunde inne werden, wenn die Bildung ihres Wahrheitsgefühls auch von hier aus die notwendige Förderung empfangen soll. Die Sage von dem Finkenfang, bei welchem die Reichsboten den neuerwählten König Heinrich I. gefunden haben sollen, und auf Grund deren eine unkritische Geschichtsschreibung diesem vortrefflichen Herrscher einen unwürdig albernen Beinamen gegeben hat; die Tellsage und ihre unhistorische Verbindung mit der Erhebung des tapferen Schweizervolks wider habsburgische Tyrannei; die an den Namen Schweppermann anknüpfende Sage von der Eierverteilung nach der Schlacht bei Mühldorf, an welcher letzteren dieser Kriegsmann wohl gar nicht teilgenommen hat, u. a. sollten aus dem Geschichtsunterricht ein für

allemal ausgeschlossen sein. Auch Weglassungen sind im Geschichtsunterricht unstatthaft, wenn sie den Charakter der Personen verändern oder Begebenheiten in ein getrübtes oder gar falsches Licht stellen. Um der lebenden Herrscher willen jedem früheren Fürsten derselben Dynastie im Widerspruch mit den Thatsachen knechtischen Weihrauch streuen, in jedem Regenten des angestammten Herrscherhauses einen vollendeten Landesvater, in jeder Regentin eine tadellose Landesmutter feiern, ist Versündigung an der Wahrheit und deshalb auch Versündigung an der lernenden und dem Lehrer auf sein Wort glaubenden Jugend. Wo nichts zu loben ist, da übt die Geschichtsschreibung ihr Richteramt in der gelindesten Weise durch Schweigen aus, und da ziemt auch dem Jugendunterricht kein anderes Verfahren. Herrscher und Herrschergeschlechter, die zum Segen ihres Volks regiert haben, können auch freimütigen Tadel vertragen. Die Geschichte der Hohenzollern bleibt eine „Geschichte ohne Gleichen", auch wenn man den Kurfürsten Georg Wilhelm und den König Friedrich Wilhelm II. läßt, wie sie gewesen sind.

4. Der Geschichtsunterricht gestattet und fordert zugleich eine möglichst rasche Fortbewegung. Er gestattet sie, weil er Thatsachen vorführt, die weniger das Nachdenken als das Gedächtnis der Schüler in Anspruch nehmen, diesem letzteren aber die Arbeit durch das fröhliche Interesse, welches sie erwecken, wesentlich erleichtern; er fordert sie um der Fülle der vorhandenen Stoffe willen. Es heißt dem Geschichtsunterricht seine wohlthuende Frische nehmen, wenn man jedes Ereignis in wiederholtem Vortrag und in endloser Aufeinanderfolge von Frage und Antwort in die Länge zieht. Das stereotype Breittreten der einzelnen Pensa in den Zillerschen formalen Stufen der Analyse, Synthese, Assoziation, des Systems und der Methode aber ist geradezu als Mißhandlung eines der beliebtesten Lehrgegenstände zu bezeichnen, muß auch, da die Schüler das den Zwecken der Anstalt entsprechende Maß des Geschichtswissens bei so träge fortschreitendem Unterricht nicht annähernd erringen können, diese um eine Menge interessanter und belehrender historischer Kenntnisse geradezu betrügen.

5. Wie soll es mit dem Sprechen der Schüler im Geschichtsunterricht gehalten werden? Daß dem richtigen und

möglichst zusammenhängenden Sprechen auf höheren Lehranstalten noch lange nicht die Aufmerksamkeit und Pflege zu teil wird, die ihm gebührt; daß selbst Lehrer in dieser Fertigkeit nicht selten ganz Ungenügendes leisten und ihren Schülern das Jammerbild absoluter rednerischer Unbeholfenheit und Unfähigkeit darbieten, ist bekannt genug. Wir haben dies bereits in der Methodik des deutschen Unterrichts getadelt und von den Mitteln geredet, die Besserung schaffen können, werden auch in dem Teil dieser Schrift, welcher von der Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf handelt, auf diese kranke Seite unseres Schulwesens noch näher eingehen.

Andererseits ist es eine Übertreibung, wenn Raumer sagt: „Das Hauptziel des deutschen Sprachunterrichts besteht in der Eroberung der Büchersprache", demzufolge also die Eroberung des Bücherinhalts nebensächlich, wenigstens minder wichtig wäre; oder wenn Denzel bemerkt: „Gebt euern Kindern vor allen Dingen Sprache; denn das Wort weckt den Gedanken". Viel eher wecken Gedanken Worte, und weil die Gedanken der Kinder sich noch in den engsten Schranken bewegen, so kann auch von einer eigentlichen Sprache bei ihnen nur in ganz beschränktem Sinne die Rede sein. Die sog. Sprechübungen, die in der Unter- und Mittelstufe der Volksschule einen großen Teil des Unterrichts in Anspruch nehmen, bestehen vielfach nur in einem mechanischen Nachsprechen des vom Lehrer Vorgesprochenen, das von den Kindern nicht selten in einer vollständigen Geistesabwesenheit geübt wird und eher Gedankenlosigkeit erzeugt, als Gedanken weckt.

Mit Recht hat bereits das Regulativ vom Jahre 1854 den abgesonderten Unterricht im Denken und Sprechen aus der Volksschule gewiesen, und die allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872 halten diese Maßregel mit den Worten aufrecht: „Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht". Wenn es aber hier weiter heißt: „sie bereiten vielmehr den Schreib- und Lese-Unterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen", so geschieht auch hierin auf unseren Volksschulen immer noch zu viel. Die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Muttersprache kann, was näher zu beweisen hier nicht der Ort ist, der gesamten geistigen Entwickelung des Menschen nie voran-

schreiten; sie muß ihr notwendig nachfolgen, und die Aufgabe der Sprechübungen geht nicht weiter, als daß sie den zwischen der Denk- und der Redefertigkeit vorhandenen Abstand auf das möglichst geringste Maß beschränken. Dies auf den Geschichtsunterricht höherer Lehranstalten angewandt, ist es ein ganz unnatürliches Verlangen, wenn Schüler der unteren Klassen das von dem Lehrer Vorgetragene in wohlgesetzter Rede wiedererzählen sollen. Will man dieses Ziel für jede Geschichtslektion erreichen, so wird mit dem fortwährenden Vorsprechen und Korrigieren des Lehrers, mit dem wiederholten Nachsprechen der Schüler, und zwar abwechselnd einzelner und der ganzen Klasse, der eigentliche Geschichtsunterricht aufgehalten, die Sammlung von Geschichtskenntnissen beschränkt, das Interesse an dem für sich so schönen und unterhaltenden Lehrgegenstand abgekühlt und abgestumpft, und auch die mühsam und mit viel Zeitaufwand zustande gebrachte halb papageienhafte Wiedererzählung der Schüler ist zur Erzielung einer späteren wirklichen Redefertigkeit so gut wie ganz fruchtlos.

Es muß deshalb in den unteren Klassen höherer Lehranstalten genügen, daß der Lehrer über die Kernpunkte seines Vortrages wohlerwogene und die Form der Antworten schon ins Auge fassende Fragen an seine Schüler stellt und sich dieselben richtig und treffend in einer den Fragen entsprechenden Form beantworten läßt. Auf diese möglichst wörtliche Umbildung der Frage in die aussagende Rede unter Beifügung des geforderten Ergänzungsteiles darf man allerdings die Thätigkeit der Schüler in dem Wiedererzählen nicht pedantisch beschränken wollen; vielmehr ist denjenigen, welche den Faden der Erzählung selbständig weiterspinnen wollen, ohne die Frage des Lehrers abzuwarten, dieses freudig zu gestatten, wobei dann nur grobe Redeverstöße zu verbessern sind. Hat durch das korrekte Fragen des Lehrers und durch das sprachlich richtige Antworten der Schüler der Hauptinhalt der in den beiden unteren Klassen behandelten Geschichten schon einen mehr oder weniger festen und bestimmten Ausdruck gefunden, dann kann im zweiten konzentrischen Kreise, der den mittleren Klassen zufällt, mit geistig schon entwickelteren Schülern auf diese sprachlichen Grundlagen in der Weise weitergebaut werden, daß

Frage und Antwort möglichst nur in den zusammenfassenden Repetitionen erscheinen, an die selbständige Wiedergabe des vom Lehrer Vorgetragenen oder von den Schülern zu Hause Erlernten aber schon strengere sprachliche Forderungen gestellt werden. In dem dritten konzentrischen Kreise endlich, mit welchem es die oberen Klassen zu thun haben, sind von den Schülern vollkommen freie und der behandelten Sache durchaus würdige Vorträge zu verlangen. Die häuslichen Vorbereitungen müssen hier mit dem Inhalt der Vorträge zugleich die Form derselben ins Auge fassen.

6. Der Geschichtsunterricht muß unter allen Umständen anschaulich sein. Kein Land, keine Stadt, kein Fluß, See, Berg darf genannt werden, von deren Lage die Schüler nicht vollkommene Kenntnis besitzen, oder die sie im Verneinungsfall nicht sogleich auf der Wandkarte, welche während des ganzen Geschichtsunterrichts zum sofortigen Gebrauch herabhangen muß, aufzusuchen haben. Von Kriegszügen, Wanderungen ganzer Völker müssen mit Hilfe derselben die Richtungen bestimmt angegeben werden. Oft empfiehlt sich's, daß der Lehrer die Orte und Richtungen mit Punkten und Linien auf der Wandtafel bezeichnet. Haben die Schüler die Karten im Kopfe, dann können Orte und Richtungen auch mit Bewegungen des Fingers durch die Luft angedeutet werden. Weitere Anschauungsmittel sind Abbildungen von Personen, Gebäuden, Ortschaften, Statuen, Denkmälern, Waffen, Instrumenten jeder Art. Der Wert derselben steigt und fällt selbstverständlich mit ihrer Richtigkeit und Treue. Die Wände der Schulzimmer bieten Raum genug, sie unterzubringen. Der Einwurf, daß solche Wandbedeckungen die Schüler zerstreuen, kann nur Theoretiker ängstlich machen. Den Abbildungen sind natürlich die Dinge selbst, also Bogen, Pfeile, Schwerter, Speere, Helme, ganze Rüstungen ꝛc. vorzuziehen. Sind solche in der Nähe zu sehen, so darf sich der Lehrer den wiederholten Gang nach denselben mit den Schülern nicht verdrießen lassen. Besser ist es, daß die Anstalt selbst derartige Sammlungen besitzt. Auch das Heranziehen schöner Gedichte kann den Geschichtsunterricht in wirksamster Weise ergänzen und beleben.

b) Die einzelnen Klassen.

α. Sexta.

Der Geschichtsunterricht hat die Schüler der untersten Klasse höherer Lehranstalten, durchweg Sexta genannt, zunächst mit den Zuständen der Gegenwart und den Ereignissen der jüngsten Vergangenheit bekannt zu machen, so weit Interesse und Verständnis für diese Dinge vorausgesetzt oder geschaffen werden können. Vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten! Wie der Geographie-Unterricht mit der Heimat, die der Schüler mit eigenen Augen sieht, so hat der Geschichts-Unterricht mit der Gegenwart zu beginnen, in welcher er selbst lebt, mit den Begebenheiten, an denen sich vielleicht der Vater, der ältere Bruder, Verwandte und Freunde der Familie persönlich mitbeteiligt haben, über die er mit den Seinigen auf Grund des in der Schule Gehörten sich unterhalten kann. Von dem Bundesrat und dem Reichstag, vom Herrenhaus und dem Landtag braucht hier noch nicht die Rede zu sein. Aber die Schüler werden mit Interesse von den Begegnungen des Königs Wilhelm mit dem französischen Gesandten Benedetti in Ems vernehmen, wie infolge derselben Napoleon III. jenem den Krieg erklärte, wie die süddeutschen Heere begeistert an der Seite der preußischen kämpften, wie der Kronprinz Friedrich Wilhelm bei Wörth, der alte Steinmetz bei Spichern siegte &c. Der Lehrer hat in einer die Fassungskraft von Sextanern gewissenhaft berücksichtigenden Weise die Thatsachen zu gruppieren, die Hauptentscheidungen bestimmt, aber mit der angemessenen Ausführlichkeit herauszuheben und die Menge der die Jugend lebhaft interessierenden kleineren Züge, besonders die den königlichen Oberfeldherrn und die Heerführer betreffenden, in allezeit populärer Darstellung einzuflechten. Die Auferstehung des Deutschen Reiches im Herzen Frankreichs hat selbstverständlich einen der Höhepunkte der Erzählungen des Lehrers von diesem gewaltigen Krieg zu bilden.

Wie diese Mitteilungen in einer die jungen Schülerherzen erhebenden, patriotischen und doch keinen Haß gegen unsere alten Widersacher säenden Art gegeben und dem Wesentlichsten nach dem Gedächtnis der Schüler eingeprägt werden können, so läßt sich auch

der Krieg vom Jahre 1866 in einer die Jugend fesselnden, Großes und Kleines angenehm verbindenden Weise behandeln, wobei die Erzählungen des Lehrers an das Ende dieser an sich bedauerlichen, blutigen Kämpfe zwischen Preußen und seinen damaligen Feinden die versöhnlichen und für die letzteren so ehrenvollen Friedensbedingungen, auch die nun folgende immer festere Vereinigung des deutschen Südens und Nordens, endlich die gegenwärtige schöne Waffenbrüderschaft zwischen uns und dem in seinen deutschen Staatsangehörigen uns stammverwandten Österreich anzuknüpfen haben.

Noch mit einem Dritten gilt es unsere Jugend möglichst bald bekannt zu machen, nämlich mit den Freiheitskriegen vom Jahre 1813 bis 1815 und mit der denselben vorangehenden Zeit des Unglücks und der tiefsten Erniedrigung unseres engeren und weiteren Vaterlands. Der Übergang zu diesen Ereignissen ist leicht gefunden, und zahlreich sind die hier zu Tage tretenden nicht allein patriotischen, sondern den ganzen inneren Menschen heilsam erfassenden Momente. Die Lebensbilder des Königs Friedrich Wilhelm III. und der Königin Luise, Scharnhorsts, Blüchers, Gneisenaus, Yorks und Bülows müssen mit ehernem Griffel in die sich höheren, insbesondere vaterländischen Eindrücken noch unbefangen hingebenden Herzen dieser Schüler eingegraben werden.

Ob auch jetzt noch der Unterricht seine der Zeit nach rückwärtsschreitende Bewegung fortsetzen, oder ob er, nachdem das Interesse der lernenden Jugend für die Geschichte ihres Volkes hinreichend geweckt ist, nunmehr in die Anfänge derselben hinüberspringen soll, das wird man dem geschickten und in seiner Sache sicheren Lehrer überlassen dürfen. Jeder dieser Wege hat seine Vorzüge. Jedenfalls aber muß am Ende des Sextajahres diese Klasse außer mit den hervorragenden Persönlichkeiten der oben benannten drei großen Begebenheiten noch mit dem Cheruskerfürsten Hermann, Karl dem Großen, Heinrich I., Otto I., Rudolf von Habsburg, dem großen Kurfürsten, dem großen König Friedrich, mit Derflinger, Zieten, Seidlitz, und den Ereignissen, in welchen sie mitthätig waren, bekannt geworden sein. Auf große Staatsmänner schon jetzt näher einzugehen, wäre verfrüht; von dem Wirken

Steins und Bismarcks Genaueres zu hören, muß späteren Klassen vorbehalten bleiben. Auch bestimmterer Angabe der Zeiten, welchen die vorgekommenen Personen und Ereignisse angehören, bedarf es in den beiden unteren Klassen noch nicht; einige Hauptjahreszahlen müssen hier genügen.

Der Jugend in Sexta und Quinta ein Lehrbuch der Geschichte in die Hand zu geben, kann dem Unterricht nicht zum Vorteil gereichen. Diejenigen Schüler, welche sich die einzelnen Lektionen vor dem Unterricht im Buche ansehen, verlieren dadurch ganz oder teilweise das Interesse am Vortrag des Lehrers, und dieser hat nicht mehr das wohlthuende Bewußtsein, seiner jungen Schar etwas sie erfreuendes durchaus Neues darzubieten. Sollen sie es nach dem Buche für die nächste Unterrichtsstunde lernen, dann werden die fleißigen Schüler zu einem möglichst wörtlichen Memorieren geneigt sein, was meist zu einer mechanischen Thätigkeit wird und mehr häusliche Arbeitszeit beansprucht, als der Geschichtsunterricht in Rücksicht auf andere Lehrgegenstände fordern darf. Endlich wird der Lehrer nicht immer ein Buch für Schüler finden, welches seinen Ansichten über das, was hier notthut, entspricht, und soll er sich in Stoff und Darstellung an die von ihm nicht gebilligten Auffassungen des in den Händen der Schüler befindlichen Lehrbuchs binden, so wird das ihn in seinem unterrichtlichen Verkehr mit diesen Kindern, der so ganz seinem innersten Denken und Fühlen entspringen muß, beengen und unfrei machen. Ein Grundriß oder eine Tabelle, nach der sich der Lehrer in seinen Vorträgen richten soll, macht die Sache nicht viel besser. In Sexta und Quinta, wo Schreibübungen in den Unterrichtsstunden ohnehin noch, wenn auch mit Maß, vorgenommen werden müssen, empfiehlt es sich für den Geschichtsunterricht, daß der Lehrer die in seinem Vortrag sich findenden neuen Namen auf die Wandtafel schreibt und dieselben dann mit ganz kurzen Erklärungen oder Erläuterungen seinen Schülern zur Abschrift in ein recht oft zu kontrollierendes Geschichtsheftchen ins Diarium diktiert. Das ganze Jahrespensum darf nur ein paar Seiten füllen.

Es wird nicht selten vorkommen, daß das von dem Lehrer Vorzutragende ganz oder zum Teil dem einen oder anderen Schüler schon bekannt ist. Dies darf auf den Unterricht keinen

Einfluß ausüben. Insonderheit lasse der Lehrer nie einen solchen Schüler statt seiner sprechen. Der Vortrag desselben wird durchweg in Inhalt oder Form oder in beiden mangelhaft sein, wird auch, da Schüler selten ganz unbefangen, deshalb aber mit leiserer Stimme sprechen, von den hinter ihm sitzenden Mitschülern nicht ganz verstanden werden. Da der Lehrer das lückenhaft oder unrichtig Mitgeteilte und von den letzteren nur zum Teil Vernommene nun doch noch einmal vortragen muß, so wird der Unterricht aufgehalten und kostbare Zeit geht verloren. Auch die Mitschüler sind den Vordringlichen für ihre Leistungen nicht dankbar; sie hören den Lehrer lieber; er steht vor ihnen, so daß sie jedes seiner Worte hören können, und seine Erzählungen werden im schlimmsten Falle doch ansprechender als die eines Schülers sein; sonst muß man ihm einen solchen Unterricht nicht anvertrauen.

Indem wir noch betonen, daß in dieser wie in allen Klassen nicht allein jede Unterrichtsstunde mit der Wiederholung des in der letzten Vorgekommenen beginnen soll, sondern bei jeder Gelegenheit auf früher Dagewesenes zurückgegriffen und recht oft größere Repetitionen angestellt werden müssen, verweisen wir im übrigen auf das unter „Allgemeines“ Gesagte zurück.

β. Quinta.

Diese Klasse hat zunächst das in Sexta Gelernte im Gedächtnis der Schüler frisch zu erhalten. Hier wird es sich empfehlen, die zeitlich auf einander folgenden Begebenheiten großer weltgeschichtlicher Ereignisse mit Namen zu bezeichnen oder in kurze Sätze zu fassen und so aneinander zu reihen. So stellt sich der große französisch-deutsche Krieg vom Jahre 1870/71 in den Worten Ems, Wörth, Spichern, Metz, Sédan, Paris, Amiens, Le Mans, Belfort, Versailles dar. Oder es sind große Ereignisse in Hauptteile zu zerlegen. So unterscheiden wir im ersten Freiheitskriege die Begebenheiten bis zum Waffenstillstand, dann die vom abgelaufenen Waffenstillstand bis zum vollendeten Siege in der Völkerschlacht bei Leipzig, endlich die Verfolgung des Feindes und die Kämpfe in Frankreich bis zum Einzug der Verbündeten in Paris. Diese zusammenfassende Thätigkeit stellt den Quinta-Unterricht eine Stufe über den Sexta-Unter-

richt. Die Zusammenfassungen und Benennungen müssen das gemeinsame Werk des Lehrers und der Schüler sein, ein sicherer Ertrag aus der zu Anfang des Quinta-Unterrichts vorgenommenen eingehenden Repetition des gesamten Geschichtspensums der Sexta.

Weiter kommt zu dem möglichst sicheren gedächtnismäßigen Festhalten des in Sexta aus der vaterländischen Geschichte Erlernten die Ergänzung desselben. Als neue Personen treten nunmehr auf Chlodwig, Karl Martell, Pipin der Kleine, Maximilian I., Karl V., aus dem 30jährigen Kriege Tilly, Wallenstein, Gustav Adolf.

Zu den vaterländischen Personen und Ereignissen tritt ferner Weltgeschichtliches und das Hervorragendste aus der Geschichte der nichtdeutschen neueren Kulturvölker. Zu jenem gehört u. a. der erste Kreuzzug und die Entdeckung von Amerika, zu diesem die Regierung der großen Elisabeth von England und Peters des Großen von Rußland.

Werden die Thaten der hier genannten Persönlichkeiten nicht geistlos aus dem Zusammenhang mit anderen politischen Ereignissen gerissen, vielmehr mit den betreffenden Zuständen und Bestrebungen ihres Volkes und ihrer Zeit in Verbindung gebracht, was den Unterricht nicht aufzuhalten braucht, auch nicht schwierig, aber zum Verständnis der Personen und Dinge dringend notwendig ist, dann wird ein jedes solches Lebensbild zu einem wirklichen Zeitbild, und die einzelnen Zeitbilder schließen sich dann im Geist der Schüler immer mehr zu einer Gesamtgeschichte an einander. Die hier noch vorhandenen Lücken werden ihnen das Glück und den Genuß dieses Besitztums nicht stören; aber das im Gedächtnis nunmehr Angesammelte bietet dem in Quarta beginnenden systematischen Unterricht ein gesundes Fundament dar, auf welchem sich fröhlich weiterbauen läßt.

Nun spielt aber in manches bisher Vernommene gewissermaßen schon ein Dämmerschein aus alter Zeit. Chlodwig unterwirft das römische Gallien, Karl der Große und Otto der Große werden zu römischen Kaisern gekrönt. Daß Christus unter dem römischen Kaiser Augustus geboren, unter dem römischen Kaiser Tiberius gekreuzigt worden ist, hat die biblische Geschichte längst gelehrt. Die Schullektüre, die Schülerbibliothek, Abbildungen antiker Statuen

und Bauwerke, die schon Quintanern unter die Augen kommen können, weisen sie auf zwei untergegangene, aber weiland hochbedeutende Völker hin, von deren Geschichte sie gewiß gerne Näheres hören werden.

Das kann nun entweder so geschehen, daß die Mitteilung des Allerwichtigsten aus der Geschichte jener beiden Völker, soweit es die Quintajugend zu interessieren vermag, an Verwandtes aus der deutschen Geschichte angeknüpft wird, wie z. B. die Perserkriege an die deutschen Freiheitskämpfe, Romulus an Chlodwig, oder, was sich mehr empfiehlt, daß der Lehrer von den Anfängen der Geschichte jener Völker ausgeht, in ganz allgemeinen Zügen die Entwickelung derselben schildert und nur an solchen Stellen, wo es sich um besonders hervorragende Personen und Ereignisse handelt, länger verweilt. Von den achtzig Geschichtsstunden der Quinta werden dreißig genügen, um den Schülern eine für sie vollkommen ausreichende Lebensbeschreibung von Lykurg, Solon, Peisistratos, Miltiades, Themistokles, Sokrates, Demosthenes, Alexander, Romulus, Brutus, Pyrrhus, Hannibal, Cäsar und Augustus mit den betreffenden ganz übersichtlichen Schilderungen der jedesmaligen Zeitverhältnisse zu geben.

Im übrigen, auch in der Lehrbuchsfrage, gilt das von dem Geschichtsunterricht in Sexta Gesagte.

γ. Quarta.

In Quarta beginnt nunmehr als zweiter konzentrischer Kreis der systematische Geschichtsunterricht. Derselbe hat einerseits die aus dem vorzugsweise biographischen Unterricht des ersten konzentrischen Kreises übrig gebliebenen Lücken auszufüllen, andererseits das bereits Durchgenommene in Rücksicht auf die gewachsene Reife der Schüler zu vertiefen und zu ergänzen.

Das Pensum dieser Klasse ist die politische Geschichte Deutschlands von ihren Anfängen bis zum Jahre 1740. Soweit muß der Unterricht nämlich kommen, wenn er in dem nächsten Jahre das Tertiapensum, nämlich die politische Geschichte Deutschlands von 1740 bis jetzt, ferner die ganze brandenburgisch-preußische, endlich die deutsche Kulturgeschichte bewältigen soll. Diese beiden Jahrespensa können aber nur dann ohne Überanstrengung der Jugend

und zu deren wirklichem Nutzen und Segen durchgenommen werden, wenn man das minder Interessante und das minder Belehrende unerbittlich ausscheidet. Fast alle Lehrbücher der deutschen Geschichte leiden an Überfülle des Stoffes; das in denselben Zusammengehäufte zu lernen und zu behalten ist für Schüler der eben genannten Klassen, nicht selten sogar für Sekundaner und Primaner absolut unmöglich.

So erscheinen in der Zeit der Völkerwanderung die Könige Alarich, Attila und Theodorich der Große der Jugend interessant; die meisten übrigen Männer sind ihr gleichgültig, und die Einzelheiten der Völkerwanderung müssen immer wieder repetirt werden, wenn die Schüler sie behalten sollen. Und wozu dies? Könnten doch die Endresultate dieser Züge — und auf diese kommt es in erster Linie an — in wenigen Sätzen zusammengefaßt werden. Was haben ferner Schüler der mittleren Klassen höherer Lehranstalten an den Namen Soissons, Zülpich — diese Schlacht ist nicht einmal geschichtlich bezeugt — und Vouglé, Syagrius, Alarich II. und Amalrich? Zu welchem Zweck belehrt man sie über die greulichen Verwandtschaftsschlächtereien der Merowinger, insonderheit der Scheusale Fredegunde und Brunhilde? In welcher Absicht läßt man die eben bezeichneten Schüler die Einzelheiten der unnatürlichen Kämpfe des Schwächlings Ludwigs des Frommen mit seinen Söhnen und dieser unter einander lernen?

Ferner ist Otto der Große zwar ein hervorragender deutscher König, und unsere Schüler verfolgen mit Spannung und behalten auch gerne die Hauptthatsachen dieses ereignisvollen Lebens. Aber mit seinen Brüdern Thankmar und Heinrich, mit seinem Sohne Liudolf und mit seinem Schwiegersohn Konrad hat er sich herumschlagen müssen, und die Gründe und Wechselfälle und Ausgänge dieser Kämpfe, bei denen noch eine Anzahl Nebenpersonen dem Namensgedächtnis der Schüler lästig werden, bilden ein vielfach verschlungenes, jeder höheren Idee entbehrendes, in keiner Beziehung erhebendes Familiendrama.

Otto II. hat den räuberisch in Deutschland eingebrochenen Franzosenkönig Lothar in dessen eigenem Lande aufgesucht und ist mit seinem Heere siegreich bis nach Paris vor-, wenn auch nicht

in diese wohlbefestigte Stadt eingerückt. Während ein deutsches Knabenherz sich über diese von einem deutschen König dem gekrönten welschen Freibeuter widerfahrene Züchtigung so recht freuen kann, bietet der Streit Ottos mit seinem Vetter Heinrich keinerlei höheres Interesse dar, und die Einzelheiten seiner Kämpfe in Süditalien, die demselben von Griechen und Sarazenen hier beigebrachte Niederlage und seine persönlichen Schicksale in diesem Unglücksfeldzug sind für Deutsche um so beschämender, sind um so weniger wert, im Gedächtnis deutscher Schüler aufbewahrt zu werden, als König Otto, während er in Italien seinen sehr zweifelhaften Ansprüchen auf Länderbesitz das Blut deutscher Männer opferte, sein deutsches Land versäumte, dessen Grenzen nun Dänen und Slawen überschritten, um blühende Handelssitze, Kirchen und Klöster niederzubrennen und die Kulturarbeit seiner nächsten Vorfahren zu zerstören und zu vernichten.

Otto III. wird schon mit 15 Jahren zur selbständigen Ausübung der ererbten Königsmacht berufen, nachdem er als Knabe in antiken Künsten und Wissenschaften unterwiesen worden war; später wird er durch den frommen, schwärmerischen Bischof Adalbert von Böhmen und den von seinen Zeitgenossen als Wunder der Gelehrsamkeit angestaunten, fast gefürchteten Gerbert, den späteren Papst Sylvester II., in widerspruchvollster Weise beeinflußt. Der Sohn Theophanos fühlt sich als Griechen, der Sohn und Enkel der Ottonen als geborenen römischen Kaiser. Die Deutschen schätzt er als Barbaren gering; mönchische Weltverachtung, Büßerei und grausame Selbstpeinigung verbindet er mit glühendem Streben nach Weltherrschaft und mit der üppigsten Entfaltung kaiserlichen Pompes. So kann er in seiner Gesamterscheinung von Schülern mittlerer Gymnasial- oder Realklassen gar nicht verstanden werden: von keinem näheren Eingehen auf das an kleineren und größeren Phantastereien so reiche Leben dieses dem deutschen Volk und Wesen fremdgebliebenen, gegen das Deutsche Reich völlig pflichtvergessenen Königs darf in Quarta und in den Repetitionen der Tertia die Rede sein.

Auch die Geschichte des letzten deutschen Königs aus der Dynastie der Sachsen, Heinrichs II., bietet dem Unterricht große Schwierigkeiten, den Schülern wenig Freude oder Belehrung dar. Mit zwei anderen Bewerbern muß er um den Thron kämpfen;

auch die Empörung naher Verwandter fehlt seiner Regierung nicht. Er war dreimal in Italien; aber sowohl der Königskrönung in Pavia, als auch der Kaiserkrönung in Rom folgten die bereits zur Gewohnheit gewordenen Schlägereien zwischen Deutschen und Italienern, und großen Unternehmungen in Süditalien wurde ein jähes Ende bereitet, als die Pest plötzlich fast das ganze deutsche Kriegsheer wegraffte. Jedem sehenden Auge war es schon damals klar, daß die Italiener keinen deutschen König zum Herrscher wollten, und in Deutschland fing man bereits an, die Römerzüge als politische Fehler zu betrachten. Mit Boleslaw, dem gewaltigen Polenherzog, führte Heinrich nicht unrühmliche Kriege, aber den Gegner zu bezwingen war er nicht imstande. Er hat das Bistum Bamberg gegründet und die Kirche hat ihn zum Heiligen gemacht; aber über seine wirkliche Stellung zur deutschen höheren Geistlichkeit herrscht Widerspruch in den damaligen Ansichten und auch im Urteil der heutigen Historiker. Keine wirkliche Großthat, kein von wichtigen Folgen begleiteter Kriegeszug ist von ihm zu verzeichnen; aber in Merseburg feierte er ein Siegesfest und das Deutsche Reich hinterließ er geeinigt. Was sich bei einem Herrscher von selbst versteht, erscheint bei ihm, den beiden Vorgängern gegenüber, als des Lobes wert.

Fassen wir das, was von der Geschichte der sächsischen Könige nach Ausscheidung alles Unerhebenden, in seiner fortwährenden Wiederholung Ermüdenden, ja fast Widerwärtigen, keinerlei Belehrung Darbietenden oder gesundes Interesse Weckenden für den Schulunterricht übrig bleibt, in kurzen Worten zusammen, so ist es in der Geschichte Heinrichs I. die bescheidene Auffassung dieses Königs von seiner Stellung als des primus inter pares, des Anführers vorzugsweise im Kriege, die weitere Unterwerfung und Civilisierung der Slawen jenseits der Elbe, die Begründung der Reiterei und der Bau neuer Städte, endlich die Überwindung der Magyaren. Bei Otto I. tritt hervor die hohe Bedeutung, die dieser, im Widerspruch mit der Anschauung seines Vaters, dem Königtum beimißt, deshalb seine glänzende Krönung zu Aachen, ferner seine Vermählung mit der Königin Adelheid und die Erwerbung der italienischen Königskrone, die Magyarenschlacht auf dem Lechfeld und die Kaiserkrönung. Von Otto II. verdient nur die Bestrafung

des Franzosenkönigs Lothar eine nähere Besprechung; kurz ist von ihm und seinem Nachfolger Otto III. noch zu erwähnen, daß sie die Kraft Deutschlands mit unfruchtbaren Kämpfen in Italien und mit unrühmlichem Jagen nach Besitz und Herrschaft in diesem Lande vergeudet und ihre Pflichten gegen das deutsche Volk und Reich aufs gewissenloseste vernachlässigt haben, was in geringerem Maße von dem letzten König aus der sächsischen Dynastie, Heinrich II., zu tadeln ist.

Auch die hohenstaufischen Könige haben zum Schaden Deutschlands fast unausgesetzt in Italien blutige Kriege geführt. Unter diesen sind die Kämpfe in Oberitalien um so unerfreulicher, als sie den Zweck hatten, unter Geltendmachung völlig unbegründeter Herrschansprüche die durch Klugheit, Fleiß und Unternehmungsgeist großartig erblühten Longobardenstädte mit roher, grausamer Gewalt unter die deutsche Königsmacht zu beugen. Es heißt, die Jugend täuschen und die Geschichte fälschen, wenn Lehrbücher und Lehrer die Sache der Hohenstaufen in diesen Kämpfen als die gerechte und die der Lombarden als die ungerechte darstellen. Eine unbefangene und von falscher Vaterlandsliebe nicht getrübte Betrachtung der Dinge stellt das Ringen der Lombardenstädte wider fremde Vergewaltigung den Perserkriegen, der Erhebung der Schweizer wider habsburgische Knechtung, den deutschen Freiheitskriegen als verwandt zur Seite. Die hohenstaufischen Könige trifft nicht bloß der Tadel, daß sie, wie die sächsischen Ottonen, mit deutschem Blut und unter Vernachlässigung ihrer Pflichten gegen das Deutsche Reich in fremden Ländern eitle Besitz- und Herrschgelüste zu befriedigen suchten, sondern sie begehrten die Herrschaft über ein Volk, das dem ihrigen in den Künsten des Friedens, in jeder höheren menschlichen Bildung Jahrhunderte voraus war; sie vertreten in diesen Kriegen die plumpe physische Gewalt dem Geiste der Freiheit gegenüber, unter deren Fittichen allein alles Gute, Schöne und Große erblühen und gedeihen kann.

Man bedenke die Wendung, welche der Kampf des Kaisertums mit dem Papsttum hätte nehmen können, wenn die hohenstaufischen Friedriche die freien Lombarden, welche schon Heinrich IV. ihre Hilfe wider päpstliche An-

maßungen angeboten hatten, im Ringen mit den letzteren statt zu Feinden zu Freunden gehabt hätten. Nun sind sie der unnatürlichsten, von ihnen selbst verschuldeten Bundesgenossenschaft zwischen päpstlicher Herrschbegierde und städtischem Freiheitssinn unterlegen. Kaiser Friedrich I. hat, wenn auch spät, seine Ohnmacht erkannt, den Kampf mit diesen beiden Mächten in ihrer Vereinigung durchzuführen, und hat dem republikanischen Geist der Lombardenstädte große Zugeständnisse gemacht. Seinem Enkel wollte diese Einsicht nicht kommen, und daran ist er gescheitert und sein Haus zu Grunde gegangen.

Um diese schmähliche Lombardenknechtung, überhaupt diese verhängnisvollen italienischen Kriege nicht absolut verderblich für Deutschland erscheinen zu lassen, hat man auf die günstige geistige Einwirkung hingewiesen, welche Deutschland selbst aus dieser fortgesetzt feindlichen Berührung mit Italien empfangen habe. Leider weiß die Geschichte für diese kluge Behauptung keine oder nur unsichere Beweise zu liefern; die Roheit und Barbarei aber wurde in Deutschland nach diesen Kämpfen größer denn je.

Selbstverständlich können vor Schülern der mittleren Klassen höherer Lehranstalten die Verhältnisse nur zum kleinsten Teil in der hier gegebenen Weise dargestellt werden; dieses Verfahren gehört in den Unterricht der oberen Klassen, in den dritten konzentrischen Kreis. Aber es hieße die Zeit doch an eine nicht löbliche Sache wegwerfen, wenn der Geschichtsunterricht in Quarta und Tertia, wie das eine Anzahl Lehrbücher der Geschichte thun, über die sog. sechs Züge Friedrichs I. nach Italien gewissenhaft berichtete und von den Einzelheiten derselben möglichst ausführliche Kunde gäbe. Auch eine genauere Bekanntschaft mit den Welfen- und Ghibellinenkämpfen trägt wenig wirklichen geistigen Gewinn in sich.

Der Raum gestattet uns nicht, die hier begonnene kritische und sichtende Arbeit an dem Geschichtspensum von Quarta fortzusetzen. Wir bemerken nur kurz, daß die Schüler von den beiden Namenskönigen während des Interregnums gar nichts zu hören brauchen, daß auch von Adolf von Nassau, Heinrich von Luxemburg, Albrecht II., Friedrich III., Ferdinand I., Rudolf II., Matthias, Josef I., Karl VI. nicht mehr zu wissen nötig ist, als zum Ver-

ständnis der gleichzeitigen Verhältnisse und zur Verbindung der wirklich wichtigen Begebenheiten der Geschichte unter einander dient.

Der größte Teil unserer Lehrbücher wird, wenn sie für den Schulunterricht ihren Zweck erfüllen sollen, einer gründlichen Umarbeitung in der Weise unterzogen werden müssen, daß 1. eine Menge unnützer und dazu von dem Gedächtnis der Schüler gar nicht zu bewältigender Einzelheiten aus denselben ganz verschwinden, daß 2. das übrig bleibende Interessante, Wichtige, Lehrhafte eine anschauliche, nicht übereilte Darstellung findet, und daß endlich 3. in der letzteren überall die strengste Unparteilichkeit herrscht.

Ein solches Lehrbuch wird sich insonderheit für diejenigen Lehrer als Grundlage und Richtschnur des Unterrichts eignen, deren Vortrag dem Bedürfnis der hier in Frage kommenden Schüler nicht genügen kann, und die sich nur für das geschickte Herausheben der Hauptthatsachen, für das richtige Scheiden und Wiedervereinigen derselben und für ihre übersichtliche Anordnung zu einem Ganzen stark fühlen. Sie werden den Schülern aufgeben, für jede Unterrichtsstunde das angewiesene Pensum nach der Darstellung des Lehrbuchs ihrem Gedächtnis einzuprägen, werden es abhören, auch den Vortrag kontrollieren und dann die eben bezeichnete Thätigkeit an demselben vornehmen. Vorzuziehen ist aber, daß der Lehrer auch Quartanern und Tertianern mit freiem Vortrage Genüge thun kann. Alsdann beginnt jede neue Lektion mit diesem, und die Schüler haben in der nächsten Unterrichtsstunde das Gehörte und zu Hause in dem Gedächtnis Aufgefrischte in freier Rede, soweit man das von dieser Gattung von Schülern überhaupt verlangen kann, wiederzugeben. Zur Erleichterung dieser häuslichen Thätigkeit, die der Regel nach nicht mehr als $^1/_4$ Stunde in Anspruch nehmen darf, muß vor Schluß jeder Unterrichtsstunde der Inhalt des neu Durchgenommenen noch einmal in kurzen Worten vom Lehrer zusammengefaßt werden. Der letztere hat sich in betreff der Zeit einzurichten.

Bei diesem Unterrichtsverfahren bedarf es eines Leitfadens oder noch besser einer Tabelle, an die sich Lehrer und Schüler halten. Dieselbe muß auf jeder Seite Platz für ganz kurze Notizen haben, welche entweder der Lehrer diktiert,

oder welche die Schüler sich selbst unter den wachsamen Augen des vortragenden Lehrers machen. Die Fertigkeit in der Stenographie, deren Einführung als Unterrichtsgegenstand wir bereits in der Methodik des Deutschen unter näherer Begründung gefordert haben, wird dabei von großem Vorteil sein.

Da es immer Schüler, schon in Quarta und selbst noch früher, geben wird, welche sich an der Geschichte gerne privatim vergnügen und über die von dem Lehrer behandelten Thatsachen gerne noch mehr erfahren möchten, so hat die Schülerbibliothek dieser schönen Neigung durch reichen Vorrat an Lehrbüchern der vaterländischen Geschichte verschiedenster Art, von denen einzelne in mehreren Exemplaren vorhanden sein müssen, freundlich entgegen zu kommen. Die deutsche Geschichte von Kohlrausch, große und kleinere Ausgabe, von David Müller, von Bender, auch die Weltgeschichte von Welter, die Geschichtsbilder von Polack können den Schülern besagter Art schon manche vergnügte und nützliche Stunde bereiten. Der Schulunterricht darf selbstverständlich auf solche Privatbeschäftigung keine Rücksicht nehmen, muß auch den oft nur von der Eitelkeit eingegebenen Wunsch, die Früchte derselben in den Lehrstunden zur Geltung zu bringen, schonend zurückweisen.

Möglichste Sparsamkeit ist in dem Gebrauch der Jahreszahlen zu üben. In beschränktem Maße sind sie Stützen des Gedächtnisses und erleichtern das Behalten der Thatsachen, insbesondere der Aufeinanderfolge derselben; im Übermaß sind sie eine unerträgliche Last für die Schüler, erzeugen die schlimmste Verwirrung und können die Freude an dem schönen Lehrgegenstand völlig untergraben. Wo Zeitangaben nicht zu entbehren sind, da darf doch in den meisten Fällen ohne Bedenken statt der genauen die annähernde, runde Zahl stehen, die alsdann auch mehrere Zahlen zugleich vertreten mag, z. B. das Jahr 100 für die Teutonen- und die Cimbernschlacht, das Jahr 500 für die Begründung des Frankenreichs in Gallien durch Chlodwig. Für die ganze sächsische Dynastie kommt man mit vier Zahlen aus: sie regierte von 919 bis 1024; im Jahre 933 besiegte Heinrich I., im Jahre 955 Otto I. die Magyaren. Dasselbe gilt von der fränkischen Dynastie: sie regierte von 1024 bis 1125; im Jahre 1077

büßte Heinrich IV. zu Canossa, im Jahre 1122 ward das Wormser Konkordat geschlossen.

Wo der Quarta-Unterricht die Erträge des ersten konzentrischen Kreises aufzunehmen und mit neuen Lernstoffen in Verbindung zu setzen hat, da lasse man die Sätze, in welchen die Thatsachen früher zusammengefaßt wurden, möglichst unverändert. Es ist kein Schade, wenn sich schon der Schüler gewöhnt, denselben Inhalt in dieselbe Form, wenn sie gut ist, zu fassen. Die Leichtigkeit, mit welcher der Franzose seine Sprache beherrscht, ist, wie wir schon früher (I. Teil, S. 46) dargethan haben, vorzugsweise die Frucht der vielen hier bestehenden festen und bleibenden Redewendungen. Es kann dem Deutschen, der für seine Begriffe und Urteile die Worte und Sätze sehr oft erst mühsam suchen muß und deshalb in der Rede leicht stockt, oder die Lücken derselben durch „unartikulierte" Töne ausfüllt, nicht schaden, wenn er zur Beseitigung dieses Übelstandes bei seinem redefertigeren Nachbar in die Schule geht.

Ziel des Geschichtsunterrichts in Quarta ist, daß der Schüler aus der deutschen Geschichte bis zum Jahre 1740 unter mäßiger Unterstützung seitens des Lehrers die wichtigsten Ereignisse in ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge in kurzen, möglichst treffenden Inhaltsangaben herzusagen vermag, und daß er von dem Herzusagenden auch wirkliches Verständnis besitzt.

δ. Untertertia.

Diese Klasse hat zunächst das bisher Erlernte im Gedächtnis der Schüler und in deren richtiger Auffassung frisch zu erhalten und sodann zum Alten das Neue hinzuzufügen. Als solches haben wir bereits bezeichnet: 1. die brandenburgisch-preußische Geschichte bis zum Jahre 1740, 2. die deutsche und preußische Geschichte, welche von diesem Jahre ab zusammengehen, und sich wiederholt sogar zur Weltgeschichte erweitern, bis zur Gegenwart, und endlich 3. die deutsche Kulturgeschichte.

1. Die brandenburgisch-preußische Geschichte ist bis 1618 eine doppelte, eine besondere brandenburgische und eine besondere preußische; jede derselben muß für sich behandelt werden.

a) Die Anfänge der ersteren gehören der deutschen Geschichte

an, bilden Teile besonders der Geschichte Karls des Großen, Heinrichs I. und Ottos I. und mußten deshalb schon im früheren Geschichts-Unterricht übersichtlich besprochen werden. Mit der Herrschaft der Askanier in der Mark Nordsachsen, resp. mit dem Eintritt Albrechts des Bären in den Besitz des Hevellerlandes beginnt erst die eigentliche brandenburgische Geschichte. Der Unterricht hat das allmähliche Wachstum der Markgrafschaft und des späteren Kurfürstentums zum Gegenstand und giebt zugleich Lebensbilder bedeutender Markgrafen und Kurfürsten. Es ist klar, daß in dieser Aufgabe nicht unnütz bei Einzelheiten verweilt werden darf. Die bayerische und luxemburgische Dynastie kann überhaupt nur ganz übersichtlich durchgenommen werden, und von der askanischen Linie darf der Unterricht nur Albrecht den Bären, die einträchtig zusammen regierenden Brüder Johann I. und Otto III., ferner Otto IV., endlich Waldemar den Großen ausführlicher schildern. Von den Hohenzollern erweckt fast jeder einzelne, wenn auch nicht alle in gleichem Grade, unser besonderes Interesse. Die Dauer der einzelnen Dynastien mag in Jahreszahlen angegeben werden; die Regierungszeit der einzelnen Herrscher hingegen ist im ganzen aus der deutschen Geschichte zu erkennen, in welche sie wiederholt eingreifen, oder von welcher sie bestimmt werden. Auch bieten wichtige Ereignisse wie das Hausgesetz des Albrecht Achilles, der Erbvertrag mit Schlesien, das Anfallen der clevischen Lande an Brandenburg mit ihren Jahreszahlen für die Regierungszeit der betreffenden Herrscher feste Anlehnungspunkte dar. Erst mit dem großen Kurfürsten wird die genaue Angabe der Regierungszeit der brandenburgischen und später der preußischen Herrscher eine Notwendigkeit.

b) Die Geschichte des Ordenslandes und späteren Herzogtums Preußen bietet vorzugsweise in ihren Anfängen unter Hermann von Salza eigentlich erhebende Momente dar. Von späteren Hochmeistern ragen hervor Siegfried von Feuchtwangen, welcher den Hochmeistersitz in Marienburg aufschlug, Winrich von Kniprode, unter welchem der Orden seine höchste Blüte erreichte, und Ulrich von Jungingen, der in der Unglücksschlacht bei Tannenberg fiel. Der Friede von Thorn, die Säkularisation unter Albrecht I., der Anfall Preußens an Brandenburg sind mit möglichster Kürze

zu besprechen, so daß die ganze Geschichte des Herzogtums Preußen in wenigen Unterrichtsstunden abgemacht und in ihren Hauptzügen bei geringer häuslicher Arbeit das Gedächtniseigentum der Schüler werden kann.

c) Von einer Geschichte der übrigen Bestandteile des jetzigen Gesamtpreußens kann nicht einmal in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, geschweige in Untertertia die Rede sein, wenn auch einige Lehrbücher der vaterländischen Geschichte bei dem Anschluß dieser Länder an die preußische Monarchie solche Nachträge liefern zu müssen meinen. Wie soll die Jugend das alles behalten, und wie will man die Zeit finden, das alles in der Schule zu betreiben! Auch von den Beherrschern der nunmehrigen brandenburgisch-preußisch-clevischen Gesamtmonarchie können die beiden ersten kaum berührt, zu dem, was den Schülern von dem großen Kurfürsten aus dem ersten konzentrischen Kreis bekannt ist, nur wenig Neues hinzugefügt, aus der Geschichte Friedrichs III. nur die Umwandlung der Provinz Preußen in ein Königtum, und aus der Geschichte des Königs Friedrich Wilhelm I. nur dessen Vorliebe für die Armee und insbesondere für sein Riesenregiment, endlich das Tabakskollegium in möglichster Kürze beschrieben werden.

2. Dem zweiten Teil des Untertertiapensums, nämlich der preußisch-deutschen Geschichte vom Jahre 1740 bis zur Gegenwart, ist im Sexta- und Quinta-Unterricht bereits in einer Weise vorgearbeitet worden, daß es hier fast nur des Repetierens bedarf. Ja, manches konnte in jenem noch mehr oder weniger kindlich gehaltenen Schulunterricht mit einer breiten Ausführlichkeit vom Lehrer vor- und von den Schülern nacherzählt werden, auf welche der nunmehrige Unterricht mit seinen schon ernsteren Zwecken und in der engbegrenzten Zeit verzichten muß. Auch neue Geschichtsstoffe dürfen nur in weiser Beschränkung den bekannten hinzugefügt werden. Die Regierung der Kaiserin Maria Theresia, der Kaiser Josef II., Leopold II., Franz II., des preußischen Königs Friedrich Wilhelm II., die Zeit von 1815 bis 1866 kann der Unterricht nur streifen, Ferdinand II. darf er ganz übergehen.

3. Der dritte Teil des Untertertiapensums, die deutsche

Kulturgeschichte, muß, um ganz und vollkommen verstanden zu werden, den beiden anderen zeitlich nachfolgen, ist ihnen aber an Wichtigkeit mindestens ebenbürtig. Es ist ihr die zweite Hälfte des Schuljahrs möglichst unverkürzt zu widmen. Den hier zu behandelnden Stoff haben wir auf Seite 414 f. zusammengestellt.

ε. Obertertia.

Das Pensum dieser Klasse umfaßt das Wichtigste aus der Geschichte der nichtdeutschen Kulturstaaten der Gegenwart, insbesondere das, worin die Geschichte der einzelnen Völker zur Weltgeschichte wird. Da der mit dem Zeugnis der Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst aus der durchlaufenen Untersekunda abgehende Schüler in dieser Klasse noch einen systematischen Unterricht in der alten Geschichte empfangen muß, so bleibt für das eben bezeichnete Pensum nur Obertertia übrig, und muß dasselbe in diesem einen Jahre also abgemacht werden. Und das ist auch nicht schwierig, vorausgesetzt, daß man die Forderungen im einzelnen zu beschränken weiß.

Zu den hier in Betracht kommenden Kulturvölkern der Gegenwart gehören nämlich zunächst die sog. Großmächte, außer Deutschland und Österreich also Frankreich, England, Rußland und Italien. Hierzu gesellen sich dann noch die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Schweden, Holland, Spanien und Portugal. Nun kann es nur drei Gesichtspunkte geben, unter welchen die Auswahl aus der Geschichte dieser einzelnen Staaten zu treffen ist: es muß das Auszuwählende entweder 1. an sich hervorragend, oder 2. für die Entwickelung des betreffenden Staates hochbedeutend sein, oder 3. wirksam und nachhaltig in den friedlichen oder kriegerischen Völkerverkehr eingreifen. Unter dieser Voraussetzung kann die Geschichte Italiens, von welchem Volke in der deutschen Geschichte des Mittelalters schon wiederholt die Rede sein mußte, eine ganz besondere Beachtung seitens des Schulunterrichts erst von dem Jahre 1859 ab beanspruchen. So kann die Schule aus der Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika nur dem nordamerikanischen Freiheitskriege von 1775—1783 und dem nordamerikanischen Bürgerkriege von 1861—1865, aus der Geschichte der Niederlande nur dem Befreiungskriege wider Spanien,

aus der schwedischen Geschichte nur den Königen Gustav Adolf und Karl XII., aus der spanischen und portugiesischen Geschichte, abgesehen von der Verbindung, in welcher die erstere wiederholt mit der deutschen Geschichte steht, nur den von diesen Staaten betriebenen großen Entdeckungen näher treten. Auch die Geschichte Rußlands gewinnt erst mit Peter dem Großen allgemeine politische Bedeutung, besonders im Ringen dieses Reiches nach dem Besitz der Ostsee und des Schwarzen Meeres. Unter den Nachfolgern Peters lehnt sie sich meistens an die großen Ereignisse von Westeuropa an und ist nur in den immer wiederholten Angriffen auf die Türkei eine ganz selbständige.

So bleiben denn als Staaten, deren Geschichte von ihrer Entstehung an eine nähere Bekanntschaft reichlich lohnt und von den Gebildeten auch fordert, nur Frankreich und England übrig. Selbstverständlich muß es in diesem zweiten konzentrischen Kreis des Geschichtsunterrichts genügen, die Entwickelung auch dieser beiden Staaten nur nach ihren hervorragendsten Persönlichkeiten und Ereignissen zu durchlaufen.

Nun geht ja die Anfangsgeschichte des französischen Volks in der Geschichte der Franken mit der des deutschen Volks zusammen, ist also in dem Quarta-Unterricht bereits zu ihrem Recht gekommen. Von den französischen Karolingern aber verdient mit Ausnahme derjenigen, welche mit dem Deutschen Reich in feindselige Berührung gekommen, in dessen Geschichte also hinreichend gekennzeichnet worden sind, nicht ein einziger Erwähnung. Von den Capetingern Ludwig VII., Philipp August und Ludwig IX. meldet die Geschichte der Kreuzzüge, die im Zusammenhang behandelt werden muß, das Nötige, und nur bei Philipp dem Schönen, an dessen Klugheit und Thatkraft die Anmaßungen des durch den Fall der Hohenstaufen-Dynastie auf den Gipfel der Macht und auch des Übermuts emporgestiegenen Papsttums plötzlich und schrecklich Schiffbruch litten, darf und muß der Unterricht etwas verweilen. Der mehr als 100jährige Krieg zwischen Frankreich und England, der schließlich doch alles so ziemlich ließ, wie es zu Anfang desselben gewesen war, bietet nur in dem Erscheinen der Jungfrau von Orléans Interesse dar. Von den späteren Königen aus dem Hause Valois verdient Ludwig XI., der eigentliche Begründer des

von den Vasallen unabhängigen Königtums, eine nähere Betrachtung, desgleichen Franz II., der „père des lettres", der Sieger von Marignano, der Besiegte von Pavia, und Karl IX., dem der 30jährige Hugenottenkrieg und die Greuel der Bartholomäusnacht eine traurige Berühmtheit gegeben haben. Mit dem Beginn der Dynastie der Bourbons verlangt die französische Geschichte zwar eine möglichst lückenlose Behandlung, aber die sämtlichen Könige bis Ludwig XVI. inkl., zu denen noch die Reichskanzler Richelieu und Mazarin kommen, lassen sich nach ihrem Charakter und nach ihren Thaten in wenigen treffenden Zügen schildern, mit welchen den Zwecken dieses Geschichtsunterrichts auch vollkommen Genüge geschieht. Eingehender darf und muß die große Revolution vom Jahre 1789 behandelt werden; insbesondere sind die Ursachen derselben klar neben einander zu stellen und von den drei Verfassung und Gesetze gebenden Versammlungen der ersten eine besondere Beachtung zu schenken. Die Kriege der Republik und Napoleons sind kurz zusammen zu fassen; was deutsche Schüler hier interessieren kann, hat die deutsche Geschichte bereits durchgenommen. Die Wirtschaft der Bourbons und der Orléans braucht der Unterricht nur flüchtig zu streifen; auch die Regierung Napoleons III. ist, so weit an anderer Stelle nicht schon von ihr die Rede war, nur einer übersichtlichen Betrachtung wert.

Ähnlich ist mit der englischen Geschichte zu verfahren. In dieser muß besonders der Entwickelung des Verfassungswesens Aufmerksamkeit geschenkt werden. Man verliere sich dagegen nicht in die Einzelheiten kriegerischer Ereignisse; sowohl der französisch-englische Krieg im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert, als auch der demselben folgende Kampf der beiden Rosen vertragen eine ganz übersichtliche Betrachtung. Von Heinrich VIII., der großen Elisabeth, von Cromwell, von der Mißwirtschaft der Stuarts, von Wilhelm III. und den beiden großen Pitt läßt sich das Wissenswerte meist in wenigen scharfen Zügen darstellen. Wo England in die festländischen Verhältnisse eingreift, da gilt es, das sich hier darbietende Neue immer geschickt an das bekannte Alte anzulehnen; so wird das Verständnis erleichtert, das Gedächtnis unterstützt, das Interesse belebt und reiche Belehrung gefunden.

Im Zusammenhang ist noch zu betreiben das Wesentlichste

aus der Völkerwanderung und den Kreuzzügen, an welchen letzteren sich Frankreich ganz besonders beteiligt hat, und die deshalb der französischen Geschichte eingefügt werden können; endlich das Hervorragendste aus der Kulturgeschichte. In der letzteren würde es sich vorzugsweise um die sog. geistlichen Ritterorden handeln, deren Geschichte — die des deutschen Ritterordens repetitorisch — mit der Darstellung der Kreuzzüge zu verbinden wäre; um die Religion des Islam, dessen Entstehung, Wesen und Ausbreitung sich gleichfalls in Anlehnung an die letzteren besprechen ließe; um den Seehandel der großen norditalienischen Städte im Mittelalter, den die Entdeckung des Seewegs nach Ostindien vernichtet hat und welcher mit der letzteren und sie einleitend behandelt werden kann.

ζ. Untersekunda.

Dieser Klasse fällt der systematische Unterricht in der sog. alten Geschichte zu, der nach einer ganz übersichtlichen Betrachtung der Babylonier, Assyrier, Meder, Perser und Ägypter sich mit den Griechen und Römern zu beschäftigen hat. Die engbegrenzte Zeit, innerhalb welcher dieses an hervorragenden Personen und Thatsachen so reiche Geschichtspensum durchlaufen werden muß, zeigt sofort, daß hier an eine Beschäftigung mit Einzelheiten nur mit weiser Vorsicht gegangen werden kann.

Was zunächst die nichtklassischen Völker des Altertums betrifft, so muß es genügen, das Entstehen, Bestehen und den Untergang der sogenannten Weltreiche in großen Umrissen unter Beschränkung auf einige zum Verständnis und zur Übersicht des Ganzen unentbehrliche Personen und Zahlen zu beschreiben, so daß den Schülern von hier aus auf die Geschichte des Griechenvolkes die notwendigen erhellenden Lichtstrahlen fallen. Neben der eigentlichen Geschichte sind, besonders bei den Ägyptern, die Religion und die Baukunst nicht ohne Interesse. In vier bis sechs Unterrichtsstunden kann und muß von dieser gewissermaßen vorbereitenden Geschichte des Altertums das Unentbehrliche durchgenommen werden.

Die Geschichte der beiden klassischen Völker bedarf, wenn ihr die nötige Klarheit und Übersichtlichkeit nicht fehlen soll, einer scharfen Scheidung in Haupt- und Unterabteilungen.

So zerlegt sich die griechische Geschichte in 3 Perioden, nämlich: 1. das heroische Zeitalter bis zum Ende der Wanderungen, 2. die Zeit des getrennten Nebeneinanderbestehens der einzelnen Staaten bis zum Beginn der Perserkriege ums Jahr 500 und 3. die Zeit der im Verein mit einander, später wider einander geführten Kriege bis zum Untergang der griechischen Freiheit ums Jahr 338. In der 1. Periode unterscheiden wir a) die Heroen, vor allen Herakles, Perseus und Theseus; b) die Einwanderer: Kekrops, Kadmos, Pelops und Danaos; c) die großen gemeinschaftlichen Unternehmungen: den Argonautenzug, den Kampf der Sieben mit Theben und den trojanischen Krieg; d) die dorische Wanderung und ihre Folgen. In der 2. Periode unterscheiden wir: a) die Geschichte von Sparta und b) die Geschichte von Athen. In der 3. Periode unterscheiden wir: a) das Zusammenwirken der griechischen Staaten zur Abwehr der Perser und b) die griechischen Staaten im Kampf mit einander, und zwar: aa) im peloponnesischen, bb) im korinthischen, cc) im thebanisch-spartanischen, dd) im phokischen, ee) im griechisch-makedonischen Kriege, welcher mit der Unterwerfung Griechenlands unter makedonische Herrschaft endet.

Der griechischen Geschichte folgt unmittelbar die makedonische. Diese berichtet 1. die nochmalige Unterwerfung Griechenlands durch Alexander den Großen, 2. die Unterwerfung Persiens, 3. die Teilung des makedonisch-persischen Reiches.

Das heroische Zeitalter kann keinen bei den Einzelheiten seiner sog. Geschichte verweilenden Unterricht beanspruchen; es muß sich damit zufrieden geben, daß der Lehrer die aus der Schülerbibliothek von der Jugend gewonnene Bekanntschaft mit der griechischen Sagenwelt kurz zusammenfaßt und ordnet. Je klarer dagegen der Unterricht die einzelnen Teile der beiden andern Perioden und der makedonischen Geschichte auseinanderzuhalten und wiederum zu einem Ganzen zu verbinden weiß, um so unbedenklicher darf er an gewissen Höhepunkten dieser Geschichtsgebiete verweilen. Hierbei kann es sich aber weniger um Mitteilung nichtsnutziger Alkibiadesstreiche, oder um Pferdebändigerkünste Alexanders, des späteren Großen, handeln, auch weniger um langatmige Ausführlichkeit in der Beschreibung unerhebender Kriege, wie des korinthischen, phokischen,

selbst des peloponnesischen, sondern um wohlgetroffene Charakteristiken eines Solon, Peisistratos, Perikles, Sokrates, Demosthenes, um anschauliche Beschreibung der Propyläen, des Zeusbildes im Tempel zu Olympia und anderer berühmter Bauwerke und Statuen, um lebendige Schilderungen der Nationalspiele, um gediegene Belehrung über die griechische Götterwelt und deren Kultus. Insbesondere auf diese und andere Gebiete der Kultur des hochbegabten Griechenvolks muß der Geschichtsunterricht die ganze, volle Aufmerksamkeit der Jugend hinlenken, was, wenn auch bereits in der Betreibung der politischen Geschichte manche Bemerkung dieser Art gemacht werden darf und muß, doch am besten im Zusammenhang und in wohlbedachter Reihenfolge der einzelnen Kulturgebiete am Schlusse des ganzen Pensums geschieht.

In der römischen Geschichte unterscheiden wir gleichfalls 3 Perioden, nämlich: 1. das Königtum, 2. die Republik und 3. das Kaisertum. Die Geschichte der Republik zerfällt wieder in zwei Unterabteilungen: a) die Herrschaft der Aristokratie bis zum Jahre 366, und b) die der Demokratie. Die Entwickelung des Staates ist in dieser Zeit eine doppelte, eine innere, bestehend vor allem in dem allmählichen Hinabgleiten der Gewalt in die Hände der Masse, und eine äußere, das Anwachsen des Staates zum Weltreich.

Die Behandlung der sog. Vorgeschichte Roms muß dieselbe sein, wie die der griechischen Sagen. Die Unsicherheit des von Livius über die römischen Könige Mitgeteilten darf den Schülern nicht verschwiegen werden. Da aber auf einige derselben gewisse Einrichtungen und Schöpfungen zurückgeführt werden, welche noch in der Folgezeit ihre Bedeutung bewahrten, so mag auch der Schulunterricht, mit dem Eingeständnis, hier vielleicht Erdichtetes mitzuteilen, in Numa Pompilius den Schöpfer des römischen Kultus, in Servius Tullius den römischen Gesetzgeber, in den Tarquiniern die Begründer der römischen Baukunst vorführen. Eine genauere Durchnahme der römischen Kriegsgeschichte läßt weder die Zeit zu, noch liegt sie im Interesse der Schüler. Es muß genügen, wenn die letzteren übersichtlich erfahren, wie schon zu Ende der Königsherrschaft Latium römisch war, wie die Samniter-

kriege Mittel- und Norditalien, der tarentinische Süditalien, der erste punische Krieg Sicilien, der zweite Spanien, der dritte wichtige Teile von Nordafrika, die Kriege mit Makedonien und Griechenland diese beiden Länder, der mit Antiochus III. den Westteil von Kleinasien, Pompejus Vorderasien, Julius Cäsar Gallien und Ägypten an Rom brachte. Auch wird es nicht langer Reden des Lehrers bedürfen, um den Schülern klare Vorstellungen von den Bestrebungen der Gracchen, der Verschwörung des Catilina und seiner saubern Genossen, dem Bürgerkrieg des Marius und Sulla, den beiden Triumviraten und dem endlichen dauernden Eintritt des Reiches in die Monarchie zu geben. Was endlich aus der Geschichte des Kaisertums wissenswert ist, läßt sich in zwei Unterrichtsstunden durchnehmen.

Gewiß darf auch in der römischen Geschichte der Unterricht bei gewissen Persönlichkeiten und Thatsachen verweilen. Aber die Gelegenheit dazu bietet sich hier spärlicher als in der griechischen. Insonderheit erscheinen die Künste und Wissenschaften hier meist in fremdem Gewande; sie sind durchweg von den Griechen erborgt; es fehlt der eigene Gedankenflug; die Grazien haben sich bei diesem Volke und selbst bei den besten seiner Männer nur ausnahmsweise heimisch gefunden. Über die bildende Kraft des ewigen Kriegsgetöses aber haben wir bereits oben unser verneinendes Urteil gefällt. Geschichtsbücher und Geschichtslehrer, welche Alt-Rom nur halb so viel Raum und Zeit widmen als Alt-Hellas, täuschen sich und andere über den wirklichen Wert der beiden Beschäftigungen.

η. Die beiden oberen Klassen der acht- und die drei oberen Klassen der neunklassigen Lehranstalten.

Wir erinnern zur Erklärung dieser Überschrift daran, daß wir unter neunklassigen Lehranstalten — von den Lehrerinnen-Seminarien mit ihrer besonderen Einrichtung sehen wir hier ab — nur die Gymnasien verstehen, daß wir im I. Teil dieser Pädagogik S. 83 ꝛc. unter Darlegung unserer Gründe die Beseitigung der Realgymnasien und der lateintreibenden höheren Bürgerschulen gefordert, ferner aber den Nachweis geführt haben, daß wohl einge-

richtete Ober=Realschulen (Ober=Bürgerschulen), da die vom Latein befreiten Schüler ihre Kraft und Zeit in gesteigertem Maße den anderen Lehrgegenständen widmen können, nur eines achtjährigen Kursus bedürfen. Dem Lehrplan der achtjährigen Ober=Bürgerschule folgt nach unserem Schulorganismus auch die Ober=Mädchenschule.

Wenn wir nun für die Methodik des Geschichtsunterrichts die zwei resp. drei obersten Klassen der genannten existenzberechtigten Anstalten zusammenfassen, so hat das die folgenden Gründe:

Wir haben jeder der sechs bisher besprochenen Klassen ihre bestimmte Geschichtsaufgabe zugewiesen und damit die Aneignung sämtlicher Geschichtsgebiete auf sechs Jahre verteilt. Wir haben die einzelnen Jahrespensa auf den Reifestand ihrer Klassen berechnet; wir haben die einzelnen Lernstoffe auf das Notwendigste beschränkt, auch gefordert, daß alles möglichst interessant und der Jugend willkommen sei; wir haben darauf gedrungen, daß jede Lektion von den Schülern wohl verstanden, gründlich und fest ihr in das Gedächtnis geprägt und rechtzeitig wiederholt werde; wir haben verlangt, daß die nachfolgenden Klassen die Pensa der früheren immer wieder auffrischen; wir haben es sogar als wünschenswert bezeichnet, daß die in das Gedächtnis der Schüler aufgenommenen Hauptinhalte möglichst in denselben Worten und Sätzen wiederholt werden. Sollte nun der Unterricht allen diesen Forderungen in Wirklichkeit gerecht werden, so würde es doch ein großer Irrtum sein, anzunehmen, daß die ganze Frucht sechsjähriger Geschichtsarbeit als ein unverlierbares Gut in dem Verständnis und in dem Gedächtnis der Schüler wohl bewahrt liege. Die Summe des in diesen sechs Jahren Vorgenommenen ist bei aller Beschränkung auf das Notwendigste und Behaltbarste doch so groß, auch sind die von anderen Lehrgegenständen dem Gedächtnis zum Behalten übergebenen Einzelkenntnisse so zahlreich, dieses selbst allen diesen Zumutungen so wenig gewachsen, daß in den drei, resp. zwei obersten Klassen ein regelmäßiges Wiederauffrischen der gelernten Geschichtsthatsachen mit dem Heere von Namen und Zahlen zur dringenden Notwendigkeit wird, wenn dieselben nicht allmählich im Gedächtnis erbleichen, zum Teil sogar aus demselben völlig verschwinden sollen.

Wir setzen deshalb in diesem dritten konzentrischen Kreis von den beiden wöchentlichen Geschichtsstunden eine ausschließlich für Repetitionen an, in welchen in regelmäßiger Aufeinanderfolge die deutsche, die brandenburgisch=preußische, die Geschichte der anderen Kulturvölker der Gegenwart, die alte, endlich die Kulturgeschichte zu wiederholen sind und zwar so, daß für das erste Jahr die deutsche und brandenburgisch=preußische mit ihrer Kulturgeschichte, für das zweite Jahr alles übrige bestimmt wird. Daß dieser Wiederholungsunterricht nicht mechanisch, sondern verständig und einsichtsvoll betrieben, das eine und andere noch vertieft und ergänzt, aus einem Geschichtsgebiet in das andere hinübergeschaut, Vergleiche angestellt, Abwechselung und Mannigfaltigkeit in die Arbeit gebracht werden muß, ist selbstverständlich.

Diesem Repetitionsunterricht geht in der anderen wöchentlichen Schulstunde die eingehende Beschäftigung mit solchen hervorragenden Persönlichkeiten und Ereignissen, eigentümlichen Einrichtungen 2c. zur Seite, von welchen in dem früheren Unterricht aus Mangel an Zeit, oder wegen ungenügender geistiger Reife der Schüler nur ganz im allgemeinen die Rede sein konnte. Die Gegenstände dieser schon etwas ans Wissenschaftliche streifenden Behandlung sind den Geschichtsgebieten zu entnehmen, bei welchen der Repetitionsunterricht der anderen Geschichtsstunde steht. Der Lehrer trägt vor; dann folgen Anknüpfungen an Früheres, Verwandtes, etwaige Erläuterungen, endlich die möglichst formvollendete Wiedergabe durch einen Schüler. Ein Gegenstand von größerer Ausdehnung kann sich auch über mehrere Lehrstunden erstrecken. Themata dieser Art sind beispielsweise 1. aus der alten Geschichte: Der Handel der Phönizier. Die Hieroglyphen. Zoroaster. Die welthistorische Bedeutung des griechischen Volks. Die griechischen Kolonien. Die griechischen Mysterien. Alexandrien der Mittelpunkt des Handels und der Bildung. Die römische Censur. Charakteristik der beiden großen Scipionen; 2. aus dem Mittelalter: Religion und Kultus der alten Deutschen. Mohammed und der Islam. Folgen der Kreuzzüge. Die christlichen Reiche auf der pyrenäischen Halbinsel im Kampf mit dem Islam. Venedig und Genua. Die Osmanen. Maximilian I.; 3. aus der neueren und neuesten Zeit: Karl V. Zu=

stand Deutschlands nach dem 30jährigen Kriege. Das Polenreich. Preußens Wiedergeburt unter Stein und Scharnhorst. Die Eisenbahnen. Bismarck.

Auch in Oberprima des Gymnasiums muß dieser doppelte Geschichtsunterricht fortbestehen, nur mit dem Unterschied, daß 1. die Wiederholungen immer erst nach Verlauf mehrerer Wochen stattfinden und dann größere Geschichtsgebiete umfassen, auf welche sich die Schüler zu stets schlagfertiger Antwort auf die Fragen des Lehrers, auch außer der Reihenfolge gegebene, gewissenhaft vorzubereiten haben; daß 2. sämtliche übrige Lehrstunden jenem oben bezeichneten höher und tiefer strebenden Vortragsunterricht gewidmet werden, und daß dieser 3. sich nunmehr vorzugsweise der alten Geschichte zuwendet.

Endlich hat der Geschichtsunterricht in Oberprima die Schüler noch mit den hervorragendsten deutschen Geschichtsforschern näher bekannt zu machen. Während der Lehrer schon bisher da, wo sein Vortrag sich auf ein besonderes Geschichtswerk gründete, seinen Schülern den Namen desselben sagen, auch gelegentlich sie auf gewisse Eigentümlichkeiten seines Forschens und Schaffens und seiner Darstellungsweise aufmerksam machen, die Geschichtsgebiete bezeichnen durfte, in welchen derselbe besonders thätig war oder noch ist, hat der Unterricht in Oberprima diese und ähnliche Dinge nunmehr ganz besonders ins Auge zu fassen. Es ist doch klar, daß Jünglingen, welche nach Verlauf dieses letzten Gynasialjahres mit den lateinischen und griechischen Geschichtsautoren nähere Bekanntschaft gemacht haben müssen, auch deutsche Geschichtsforscher, wie Niebuhr, Mommsen, Curtius, Heeren, Droysen, Schlosser, Ranke, Raumer, Giesebrecht, Sybel, Häusser u. a. nicht fremd sein dürfen. Ein vortreffliches Sammelwerk, in welchem Gymnasialprimaner von einer guten Anzahl deutscher Historiker ausführliche Proben finden, ist die „Geschichte des Altertums und des Mittelalters in abgerundeten Gemälden“ von W. Pütz. Das vortreffliche zweibändige Buch sollte zum Gebrauche strebsamer Jünglinge in jeder Gymnasial-Schülerbibliothek in einer größeren Anzahl von Exemplaren vorhanden sein.

VI.

Geographie.

1. Der Stoff.

Die Geographie ist der einzige auf den Lehrplänen für höhere Lehranstalten mit verzeichnete Unterrichtsgegenstand, der sich auf den letzteren ein würdiges Dasein erst erkämpfen muß. Über die hohe Bedeutung des Unterrichts in der Religion, in der deutschen Sprache und in der Mathematik, resp. im Rechnen herrscht kein Streit der Meinungen; die lateinische und griechische Sprache gelten längst als die centralen Unterrichtsgegenstände der Gymnasien; die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften geben den Realanstalten ihren bestimmten Charakter. Nur die Geographie wird in unseren höheren Anstalten als Aschenbrödel behandelt, und wie wenig man selbst an entscheidender Stelle daran denkt, diesen hochinteressanten, hochwichtigen, selbst für die höchsten Klassenstufen an bildungspendender Kraft überreichen Lehrgegenstand in aller Form und Bestimmtheit als solchen anzuerkennen, dafür giebt es keinen deutlicheren Beweis, als daß selbst in den „Lehrplänen für die höheren Schulen" vom Jahre 1882 die Geographie nicht anders als in Verbindung mit der Geschichte aufgeführt wird. Zwar sollen ihr in Sexta, Quinta und Quarta des Gymnasiums von den für diese beiden Lehrgegenstände zusammen angesetzten drei, resp. vier wöchentlichen Unterrichtsstunden zwei, in Tertia noch eine gewidmet werden. Von Sekunda an aber, also in den letzten vier Jahren dieser Anstalt, hört jeder selbständige Unterricht in diesem Lehrgegenstand auf; es ist fortan „der Geschichtsunterricht stets zur Befestigung der erworbenen geographischen Kenntnisse zu benutzen, und es sind außerdem über solche Partien des geographischen Wissens, welche durch

den geschichtlichen Unterricht nicht berührt werden, von Zeit zu Zeit Wiederholungen anzustellen". Jeder mit der Sache Vertraute muß in dieser Anordnung eine erneute Degradation des herrlichen Lehrgegenstandes erkennen; denn sein Bestes kann er erst im Unterricht mit gereifteren Schülern spenden, und die hier geforderten Wiederholungen müssen, wenn sie sich nicht zu geordnetem Unterricht gestalten dürfen, was ein Heer von Schulstunden beanspruchen und dadurch den Geschichtsunterricht in unzulässiger Weise schmälern und schädigen würde, geradezu auf Schein und Täuschung hinauslaufen. Die Lehrpläne für Realanstalten bereiten der Geographie auf diesen Instituten ein etwas besseres Los; aber ihre Pflege ist auch hier schon auf Sekunda eine ungenügende, und in Prima hört dieser Unterricht ganz auf. Unser Lehrplan weist der Geographie auf sämtlichen Klassen der Realanstalten (I. Teil, S. 14, 86, 89) zwei besondere wöchentliche Lehrstunden zu; für das Gymnasium setzt er deren auf den fünf unteren Klassen zwei und auf den vier oberen eine fest (I. Teil, S. 14 und 112).

Treten wir zum Zweck der Stoffauswahl diesem Lehrgegenstand nunmehr näher, so erfahren wir, daß man nach alter Gewohnheit in demselben drei Hauptgebiete unterscheidet, nämlich die astronomische oder mathematische, die physische und die politische Geographie. Die erstere betrachtet die Erde als Stern unter vielen Sternen — der Stern griechisch = Astēr —, sucht mittels mathematischer Berechnung den Abstand der Sterne von unserem Planeten auf, mißt die Körpergröße, die Bahn und Umlaufszeit der zu unserem Sonnensystem gehörenden Sterne und betrachtet insbesondere die Erde in ihrer Abhängigkeit von der Sonne. Die physische Geographie untersucht die natürliche — die Natur griechisch = Physis — Beschaffenheit der Erde, insbesondere das Land und das Wasser in ihren eigentümlichen Erscheinungen und zerfällt deshalb in Orographie, Bergbeschreibung, — eine nicht ganz zutreffende Bezeichnung — und Hydrographie, Wasserbeschreibung. Die politische Geographie endlich handelt von der Erde als einem von Menschen bewohnten Körper, unterscheidet auf derselben Staaten — Staat oder Stadt griechisch = Polis —, giebt Belehrung über die räumliche Größe und die Einwohnerschaft der Staaten, über ihre

Einteilung in Provinzen, Regierungsbezirke ꝛc., zählt die wichtigsten Städte auf, spricht von Gesetzen, Konfessionen, Handel und Wandel ꝛc. Dem eben genannten zweiten Hauptgebiet, der physischen Geographie, die, wie wir im Nachfolgenden sehen werden, uns schon an sich eine doppelte Seite zeigt, haben A. v. Humboldt und Karl Ritter eine Erweiterung gegeben, oder sie haben vielmehr zwischen diese und die politische Geographie eine Verbindung eingeschoben, welche in ihrer Ausdehnung fast als ein neues Hauptgebiet erscheinen kann, die sog. vergleichende Erdbeschreibung. Diese vergleicht die verschiedenen Erdräume nach ihrem geologischen Bau, ihren oro- und hydrographischen Verhältnissen ꝛc. mit einander, um die Gesetze aufzufinden, nach welchen diese und andere „geographische Momente" sich gegenseitig bestimmen und auf andere geographische Momente, wie die Pflanzen- und Tierwelt und die menschliche Bevölkerung, einwirken.

Es ist klar, daß diese drei, resp. vier oder gar fünf geographischen Gebiete einen geradezu ungeheueren Wissensstoff zusammenhäufen und daß, da der Jugend von hier aus wieder die schlimmste Überbürdung droht, in der Auswahl des ihr Darzubietenden die größte Vorsicht beobachtet werden muß. Diese letztere wird aber um so notwendiger sein, als zu der Überfülle der Einzelheiten, welche sich besonders in der politischen Geographie an einander reihen, noch die Schwierigkeiten hinzutreten, welche ein großer Teil der mathematischen Geographie dem Verständnis der Jugend entgegenstellt, und deren Überwindung allein für sich eine nicht geringe Anzahl von Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt. Geben doch unsere Geographen vielfach dem Bedauern Ausdruck, daß selbst ein großer Teil der wissenschaftlichen Lehrer, unter ihnen sogar manche, welche in der Geographie unterrichten, wichtige Erscheinungen auf diesem Gebiete der Erdbeschreibung nicht zu deuten imstande sind.

1. Nun möchte vielleicht gegen den Unterricht in der mathematischen Geographie die weite Entfernung geltend gemacht werden, in welcher selbst die nächsten Sterne sich von unserer Erde befinden; beträgt doch der Abstand der Sonne von uns mehr als 20 Millionen Meilen, also mehr als das Zehntausendfache des Erddurchmessers, mehr als das Hunderttausendfache der Entfernung

von Berlin nach Petersburg. In Wirklichkeit aber vollziehen sich die scheinbaren Bewegungen der Sonne um die Erde so sichtbar und klar vor unseren Augen, ihre Wirksamkeit auf unser gesamtes Dasein ist ein so unmittelbares, unsere direkte Abhängigkeit von ihr in unserem ganzen physischen und geistigen Leben ist eine so unbedingte, daß keine von irgend einem irdischen Gegenstande in unserer nächsten Nähe auf uns geübte Wirksamkeit mit dem Einfluß der Sonne auf uns überhaupt verglichen werden kann. Es ist die Sonne nicht bloß ein unserer Anschauung sich gebieterisch aufdrängender Körper, so daß wir von der fortwährenden Veränderung ihrer scheinbaren Himmelsbahn Kenntnis zu nehmen geradezu gezwungen sind, sondern indem diese Veränderungen die Tages- und Jahreszeiten, den Wechsel von Licht und Finsternis, von Kälte und Wärme erzeugen, indem unser ganzes leibliches Dasein und Fortbestehen wie mit tausend Fäden an diese gemeinsame Mutter unserer gesamten Planetenfamilie geknüpft ist, indem wir in allem unserem Thun und Lassen auf ihre Zeichen achten müssen, wird die Untersuchung über die Gesetze ihres Wirkens auf die Erde und deren Bewohner, über die Zeiten, in welchen und innerhalb welcher sich ihre einzelnen Thätigkeiten vollziehen, für die Menschheit geradezu eine Lebensfrage, die auch schon in den Uranfängen der Geschichte die Völker beschäftigt hat.

Was die Macht und die Bedeutung der Wirkungen des Mondes auf die Erde betrifft, so kommt er in dieser Beziehung der Sonne allerdings nicht annähernd gleich, ist auch nur bei Nacht mit hellem Licht dem menschlichen Auge sichtbar, und selbst dann nicht immer. Gleichwohl übt er, und zwar nicht bloß bei Nacht auf die Erde und ihre Bewohner einen so hochbedeutenden Einfluß aus, daß die mathematische Geographie auch mit diesem Sterne sich eingehend beschäftigen muß. Und dem Monde gesellen sich die Sterne zu und halten mit ihm die nächtliche Wacht; in einer Menge, vor welcher jedes Zählen verstummt, sammeln sie sich über den Sterblichen und gießen Licht und Trost auf sie hernieder; aus Entfernungen, die nur nach Billionen von Meilen berechnet werden können, und die uns doch wie freundliche Nähe anmuten, „erzählen sie die Ehre Gottes und verkündigen seiner Hände Werk“.

Nun wird aber die bloße Beobachtung des am Himmel scheinbar Vorgehenden an Schwierigkeit von der Auffindung des Wirklichen statt des bloß Scheinbaren, und diese wiederum von der Feststellung der hier waltenden Gesetze und von deren Begründung weit übertroffen; jede dieser drei Thätigkeiten paßt nur für eine bestimmte Stufe in der Reife-Entwickelung der Schüler. So ergiebt sich denn auch für die mathematische Geographie der Unterricht nach konzentrischen Kreisen.

Es lassen sich nämlich die Begriffe „Himmelsgegend, Tag- und Nachtbogen der Sonne, Morgen- und Abendweite, Kulminationspunkt, Sternbild" u. a. schon den Schülern der Sexta klar machen, dagegen wird man die Begriffe Weltachse, Frühlings- und Herbstpunkt, Ekliptik, Zodiakus, Solstitialpunkte, Solstitien oder Sonnenwenden, Wendekreise, Deklination, Rektascension" erst im zweiten konzentrischen Kreise, nach unserer Stoffverteilung erst in Untertertia ohne Schwierigkeit entwickeln können. So werden Sextaner die Beweise von der Kugelgestalt der Erde, ferner Belehrungen über den Nord- und Südpol der letzteren, über den Äquator, die Längen- und Breitengrade, über Antipoden und Ähnliches bei anschaulicher Darstellung insbesondere am Globus mit Leichtigkeit verstehen. Dagegen wird man die Beschäftigung mit den Keplerschen Gesetzen dem zweiten konzentrischen Kreise vorbehalten müssen. Wie man endlich auf mathematischem Wege den Umfang und Durchmesser der Erde, sodann den Abstand des Mondes und der Sonne von der letzteren, endlich von diesen beiden die körperliche Ausdehnung und Größe berechnet, das kann den Schülern auch ohne Anwendung der Trigonometrie zu allgemeinem Verständnis gebracht werden, und so dürfte diese äußerst interessante Belehrung schon im zweiten konzentrischen Kreis zu geben sein.

Wir können diese Untersuchungen, was den verschiedenen konzentrischen Kreisen zu überweisen ist, hier nicht für die ganze mathematische Geographie fortsetzen und führen nur noch kurz einiges beispielsweise an, was nach unserer Ansicht und Erfahrung von dem Schulunterricht überhaupt ausgeschlossen bleiben muß: die Bezeichnung der einzelnen Sternbilder des Tierkreises mit den hergebrachten Figuren, alle Spezialitäten aus der Fixsternkunde, selbst die Zahlenangabe der Fixsterne verschiedener

Größe, die Lehre von der Präzession der Nachtgleichen, von der periodischen Veränderung des Winkels, den die Ekliptik mit dem Äquator bildet, von der Nutation der Erdachse. Die Entfernungen der Planeten von der Sonne und ihre Umlaufszeiten sind mit sogenannten runden Zahlen zu bezeichnen, von ihrer Größe nichts weiter zu sagen, als daß die sonnennahen kleiner und die sonnenfernen weit größer sind als die Erde. Auch der Durchmesser der Erde, des Mondes und der Sonne und die Abstände der beiden letzteren von der ersteren sind mit runden Zahlen zu bestimmen; der Durchmesser der Erde etwa 1700, des Mondes etwa 500, der Sonne etwa 200 000 Meilen; die Entfernung des Mondes von der Erde etwa 50 000, der Sonne etwa 20 Millionen Meilen. Kein Name eines Planetoiden wird genannt. Von der Oberfläche des Mondes und von den Kometen nur das Allgemeinste.

2. a) Was die physische Geographie betrifft, so erscheint sie in unseren Lehrbüchern in einer dreifachen Form. Zunächst tritt sie bei der Betrachtung der einzelnen Länder oder Staaten in enger Verbindung mit der politischen auf, indem sie die Gebirge, Hochebenen, Flächen und Thäler (Orographie), sodann die Flüsse und Seen (Hydrographie) immer gerade des Landes oder Staates zeigt, mit welchem der Unterricht sich zeitweilig beschäftigt. Der Jugend pflegt dieser Teil des Geographie-Unterrichts durchweg wenig Freude zu machen; und das ist auch nicht zu verwundern. Es lassen sich ihr von dem hier Dargebotenen nur schwer wirklich anschauliche Bilder geben. Weder die dunkeln Flecke, welche auf der Wandkarte und im Schulatlas die Gebirge darstellen, noch die krummen offenen oder sich zusammenschließenden Linien oder blauen Flecke, welche Flüsse und Seen bedeuten, können, selbst wenn der vortragende und erklärende Lehrer eine pädagogische Kraft ersten Ranges ist, den Schülern auch nur annähernd zum Bewußtsein bringen, wie sie in der Natur wirklich aussehen, es sei denn, daß die letzteren ganz Ähnliches in ihrer nächsten Heimat haben, und dann bringt ihnen der Geographie-Unterricht nichts Neues. Was aber die Natur ganz besonders Großartiges, oder Reizvolles, Wunderbares darbietet, das muß erst recht mit eigenen Augen

geschaut werden; der wärmste, begeistertste Vortrag des Lehrers ist nicht imstande, dasselbe treffend und wie aus dem Leben gegriffen den Schülern vor das geistige Auge zu stellen; und um ihnen ein nur blasses, lückenvolles Bild zu geben, dazu ist doch die Zeit, welche selbst solch ohnmächtiger Schilderung mit vollen Händen geopfert werden müßte, zu kostbar. Auch sind die Länder, welche an Naturwundern die reichsten sind, an politischer Bedeutung durchweg die ärmsten. Zu dieser Art von Ländern gehören u. a. Tyrol, Schweden und Norwegen, Abessinien, die Anden- und Himalayagebiete. Selbst die Schweiz hat für unsere Jugend nicht die politische Bedeutung, die eine mit Liebe ins Einzelne gehende, aber ein Heer von Unterrichtsstunden in Anspruch nehmende Beschäftigung mit ihrer reichen, großartigen, herrlichen Alpennatur als statthaft erscheinen ließe. Deutschland, Frankreich und England sind in erster Linie die Länder, mit denen die Schule ihre Zöglinge bekannt zu machen hat; aber weder begeisterte orographische noch schwungvolle hydrographische Belehrungen werden imstande sein, für das hier Vorhandene die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis der Schüler in besonders fröhliche Thätigkeit zu setzen.

Es ist deshalb dringend zu wünschen, daß der Unterricht dieser Seite der physischen Geographie nicht zwecklos die kostbare Zeit und Kraft der Jugend opfere oder gar die letztere mit einem Namensklingklang von Gebirgen, Bergen, Hochebenen, Thälern, Neben-, Seiten- und Küstenflüssen langweile, welcher ihr den ganzen Geschmack an dem sonst so schönen und wichtigen Lehrgegenstand gründlich verderben kann. Welchen Sinn hat es doch auch, auf der Wandkarte oder im Schulatlas mecklenburgische oder ostpreußische oder finnische Seen, italienische und türkische Küstenflüsse, obskure Gebirge, Meerbusen und Inseln entlegener Erdteile und Meere aufzusuchen und zu betrachten und mit den Namen derselben das Gedächtnis zu belasten und immer von neuem zu beunruhigen. Solches Zeug kommt während eines ganzen Lustrums selbst in wissenschaftlichen Fachblättern dem Leser nicht unter die Augen.

b. In ihrer zweiten Form betrachtet die physische Geographie ohne Rücksicht auf die politische Gestaltung der Erde und Erdteile und Länder in geordneter Auf-

einanderfolge: 1. die plutonische und neptunische Bildung der Erdoberfläche, 2. das Meer, 3. das Festland und 4. den Luftozean. Daniel hat in dem ersten Teil seines großen „Handbuchs der Geographie" unter der Überschrift „Physische Geographie" das Wichtigste aus diesen geographischen Gebieten in gemeinfaßlicher Darstellung zusammengetragen.

Hier handelt das Kapitel vom Meere u. a. von den verschiedenen Arten von Meeresküsten, (Steilküsten, Klippenküsten u. s. w.), von Buchten, Baien, Fjorden, von der Küstenentwickelung, Meerestiefe, Meeresfarbe, Meereswärme, Beschaffenheit des Meerwassers, vom Meerleuchten, von submarinen Gärten, Algen, Tangen, von den Bewegungen des Meeres, von Ebbe und Flut, von Meeresströmungen, -strudeln, -wirbeln. Das Kapitel vom Festland handelt in der Orographie u. a. von den Erdsenken, unterscheidet kontinentale oder Gestade-Inseln von pelagischen oder ozeanischen Inseln, stellt in der Form der Erdteile und Halbinseln den Stamm oder Rumpf den Ästen oder Gliedern gegenüber, spricht von der absoluten oder relativen Höhe der Berge, von Tiefländern, von Hochländern, Hochlandsstämmen und Hochlandsästen, von Plateaus, Stufen- oder Terrassenländern, von Vulkanen, Erdbeben, Erschütterungskreisen, von isolierten Bergen und Massengebirgen, von der Kamm- und Kulminationshöhe, von der Schneelinie, von Gletschern, Moränen, erratischen Blöcken, den verschiedenen Arten der Lawinen; in der Hydrographie von den verschiedenen Arten der Quellen und Flüsse, von der Stromentwickelung, vom Stromgebiet, von Wasserscheiden, Bifurkationen, Flußbetten, Gefällen, vom Ober-, Mittel- und Unterlauf, von dem Delta, dem Haff, den verschiedenen Arten von Seen. Das Kapitel vom Luftozean handelt von den verschiedenen Meteoren: 1. den wässerigen (Regen, Schnee, Tau), 2. den elektrischen (Gewitter, Wetterleuchten), 3. den optischen (Regenbogen, Höfe, Nebensonnen und -monde, Kimmung, Fata morgana, Abend- und Morgenröte), von der Verschiedenheit der Regenmenge der einzelnen Länder (fast regenlos die Küste von Peru, die Sahara, Ägypten, Arabien ꝛc.), von den Winden, Stürmen, Orkanen, Passatwinden, von den Klimaten (die höchste Hitze in Murzuk über 40° R., die höchste Kälte am Sklavensee — 45° R.), Isothermen.

Der Sachkenner wird wissen, daß in den hier an

einander gereihten Begriffen, die nur eine Auslese aus der physischen Geographie in dieser ihrer zweiten Form sind, ein reiches, hochinteressantes, auch hochwichtiges Unterrichtsgebiet beschlossen ist. Bietet dasselbe nun auch nicht gerade große Schwierigkeiten dar, so will das Dargebotene doch alles verstanden werden, nimmt deshalb eine nicht geringe Anzahl Lehrstunden in Anspruch, und es wird kaum geraten sein, den Schülern der unteren Klassen, die in der Aneignung des Nötigsten aus der mathematischen und politischen Geographie bereits ihre volle Arbeit haben, von hier aus neue Lasten aufzuerlegen. Wir sind vielmehr der Meinung, daß für diese Gattung von Schülern einige gelegentliche Bemerkungen besagter Art genügen müssen, und weisen das ganze Unterrichtspensum dem zweiten konzentrischen Kreise zu, glauben aber, daß selbst hier mit dem darzubietenden Lehrstoffe nicht Verschwendung geübt und in Einzelheiten nur ausnahmsweise eingetreten werden darf.

Was man auch auf diesem Gebiete der ohnehin überlasteten und abgehetzten Jugend meint aufbürden zu dürfen, das zeigt eine kleine Schrift, die Prof. Gerster unter dem Titel „Gebrauchs-Anleitung der geographischen Anschauungslehre durch Wand- und Handkarte. Vorschule des niederen, mittleren und höheren Unterrichts“ hat erscheinen lassen. Hier handelt der Verfasser u. a. von den verschiedenen Graden der Abdachung der Berge, wie sie bei 1—15° sanft, bei 15—30° steil, bei 30 bis 45° jähe, bei 45—60° schroff und bei über 60° unersteiglich genannt wird. Der Verfasser teilt ferner mit, daß die „Böschungen der Rundberge“ „gewölbt, konvex oder bauchig“, die „Abdachungen der Spitzberge“ „ausgehöhlt oder konkav“ sein können; daß man ihren Oberteil als „Spitze, Nadel, Turm, Kogel, Kofel, Pik, Piz, Aiguille, Tind u. s. w.“ bezeichnet (S. 30, 31); daß „die merklichen Eintiefungen des Joches Pässe“ heißen, „bei sanfter Einbiegung Einsattlung, bei tiefem, steilem Einschneiden Scharte“; daß die Pässe verschiedene Namen haben: „Col, Port, Puerto, Klause, uneigentlich Joch“ (S. 35). Bei den Thalbildungen unterscheidet der Verfasser 1. Erosionsthäler, 2. Spaltungsthäler, 3. Spaltungs- und Aufreißungsthäler, 4. Mulden- und Einbiegungsthäler, 5. Abbruchs- und Scheidethäler, 6. Erhebungsthäler

(S. 40—42), bei den „orographischen Seen“ „Clusen-, Comben- und Muldenseen“ (S. 60). So geht es in dem Schriftchen weiter. Und dieses Spezialwissen ist erst die Grundlage, auf welcher nach der Absicht des Verfassers die Schüler unter Anleitung des Lehrers sich die Fertigkeit erringen sollen, selbst Karten zu machen und Karten zu lesen. Wir haben die obigen Proben gerade aus dem 125 Druckseiten umfassenden Büchlein dieses Verfassers angeführt, weil er zur Zeit des Erscheinens desselben, wie es in dem Vorwort heißt, bereits „von mehr als zwölf Oberschulbehörden für die Bearbeitung von Schulkarten und bezüglichem Leitfaden beauftragt“ gewesen war. Wie muß doch für Lehrer und Schüler das goldene Zeitalter des Geographie-Unterrichts plötzlich hervorbrechen, wenn die mehr als zwölf Oberschulbehörden auch zum praktischen Gebrauch dieses Büchleins ihr placet geben!

c. Die dritte Form der physischen Geographie, in welcher die letztere aber vielfach in die mathematische und politische hinübergreift, ist die sogenannte vergleichende Erdbeschreibung. Sie ist von Alex. v. Humboldt und Karl Ritter begründet worden und zählt viele der hervorragendsten Geographen der Gegenwart zu ihren Vertretern. Eine vortreffliche Darstellung derselben giebt u. a. die Schrift: Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet von Dr. Hermann Oberländer. Geographiefreunden, welche mit der vergleichenden Erdkunde noch unbekannt sind, dürfte das nachstehende Citat aus diesem Buche wenigstens einen ersten Begriff von derselben geben (3. Aufl., S. 78):

„Ein Erdraum (Landgebiet) läßt sich in geographischer Hinsicht nach neun verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Diese sind folgende: 1. Geographische Lage (Weltstellung) des Erdraums. 2. Seine horizontale Gliederung. 3. Geologischer Bau seines Bodens. 4. Senkrechte oder vertikale Gliederung der Oberfläche (orographische Verhältnisse: Gebirgsgestaltung). 5. Hydrographische Verhältnisse (Bewässerung). 6. Klima des Erdraums. 7. Die Pflanzendecke (Flora). 8. Die Tierwelt (Fauna). 9. Die Bevölkerung (Population).

Diese geographischen Momente (auch geographische Elemente

oder geographische Objekte genannt) eines Raumindividuums sind nun nach Ritters Vorgange nicht in ihrer Isoliertheit, sondern nach ihren Wechselwirkungen und Wechselbeziehungen, nach ihrem Kausalzusammenhange im Unterrichte zu betrachten. Die Unterweisung muß es sich angelegen sein lassen, den Einfluß des einen Elementes auf das andere, mithin die Bedingtheit des letzteren durch das erstere, und die wechselseitige Abhängigkeit sämtlicher Elemente den Schülern nachzuweisen und recht lebendig vor die Seele zu führen.

Nachdem mehrere Ländergebiete in dieser Weise behandelt worden sind, bietet sich Gelegenheit, die Kausalbeziehungen der geographischen Elemente in verschiedenen Erdräumen mit einander zu vergleichen. Dabei wird sich ergeben, daß ähnliche Ursachen ähnliche Wirkungen nach sich ziehen, daß z. B. analoge Verhältnisse in der geographischen Lage, in der Bodengestaltung und klimatischen Natur analoge Erscheinungen in der Pflanzen- und Tierwelt, sowie im Kulturleben der Bevölkerung bedingen, und so gelangt man allmählich dahin, mehr oder weniger allgemein gültige Gesetze über den wechselseitigen Einfluß der geographischen Elemente aufzustellen. Wir bemerken z. B., daß die Wasser, welche auf der Nordseite der Alpen entspringen, sich in anderen Stromadern sammeln, als die der Südseite des Gebirges entquellenden. Die Temperatur- und Windverhältnisse der Atmosphäre in der schweizerischen und bayerischen Hochebene sind andere, als die im lombardischen Tieflande. Wir sehen nördlich von den Alpen im Herbste das Laub von den Bäumen fallen, während in Italien der Gürtel der immergrünen Bäume beginnt. Und endlich däucht uns auch der Menschenschlag nach seinem gesamten Thun und Treiben in Deutschland ein anderer zu sein, als der am Po und an der Tiber. Nordwärts vom Gebirge wird Bier gebraut und Butter bereitet, während die Südländer Trauben keltern und die Früchte des Ölbaums pressen. Analoge Verhältnisse bieten die Landschaften zu beiden Seiten der Pyrenäen, sowie die nördlich und südlich vom Himalaya dar, und indem man nun den Einfluß aller drei oder vielleicht noch mehr Gebirge auf die vorhingenannten geographischen Elemente einer vergleichenden Betrachtung unterwirft, gelangt man zu der Erkenntnis, daß ansehnliche Gebirgsmauern als Wasser-, Klima-, Vegetations-

und Völkerscheiden zu gelten haben. Solche allgemeingültige geographische Wahrheiten (Gesetze) lassen sich jederzeit nur durch Vergleichung finden, und weil die Rittersche Schule die Aufstellung solcher Gesetze als Zielpunkt ihrer Untersuchungen und Forschungen betrachtet, läßt sich wohl sagen, daß die Erdkunde durch sie zu einer vergleichenden geworden ist."

Mag nun diese Betrachtungsweise hier und da allerdings schon zu gewagten Schlußfolgerungen, zu irrigen Behauptungen geführt haben, so ist sie doch andererseits die Auffinderin einer solchen Menge zweifelloser wichtiger Thatsachen und Gesetze, daß jeder geographische Unterricht, welcher sich weigert, in obigem Sinne auch ein vergleichender zu sein, zu einem unvollkommenen und lückenhaften wird. Man thut aber wohl, ihn zunächst wenigstens, wo das angeht, dem Unterricht in der politischen Geographie einzuverleiben, so daß schon der erste konzentrische Kreis das Verständlichste aus demselben der Jugend vermittelt, der zweite von seinen Errungenschaften möglichst reichlich Kenntnis nimmt und der letzte die wichtigsten Resultate systematisch zusammenfaßt.

3. Den dritten Teil der Geographie bildet die politische. Sie handelt von der Erde, insofern sie uns eine Anzahl mehr oder weniger geordneter Staaten zeigt, die sich wiederum stufenmäßig in immer kleinere Ländergebiete, in Preußen beispielsweise in Provinzen, Regierungsbezirke, Kreise und Bürgermeistereien, in Frankreich in départements, arrondissements, cantons und communes zerlegen. Sie belehrt uns über die Quadratmeilen- und Einwohnerzahl, über Staatsverfassungen, religiöse und Schulverhältnisse, über den Stand der Kunst und Wissenschaft, des Handels und der Industrie. In der ihr angehörenden Topographie (Ortsbeschreibung) behandelt sie einzelne Orte, deren Geschichte, berühmte Persönlichkeiten, besondere Einrichtungen, Sehenswürdigkeiten u. s. w.

Diesem hochwichtigen Teil der Geographie suchen in jüngster Zeit übereifrige Vertreter der physischen Geographie, selbst der „vergleichenden Erdbeschreibung", seine Thätigkeit im Schulunterricht wesentlich zu schmälern und zu verringern. Wie die fanatischen Verehrer des Wagnerschen „Kunstwerks der Zukunft" selbst die Schöpfungen Haydns,

Mozarts und Beethovens nicht mehr für voll ansehen, in wesentlichen Dingen sie sogar als Verirrungen betrachten, so schaut auch mancher glückliche, aber allzu selbstbewußte Pfleger der in jüngster Zeit mit Recht zu größerer Geltung gekommenen physischen Geographie bereits mit Geringschätzung auf die ältere Schwester derselben, die politische Geographie hinab. Die Gegner jedes selbständigen geographischen Unterrichts auf höheren Lehranstalten werden sich über den Familienzwist nicht sehr betrüben. Der angreifende Teil ist aber hier im Unrecht. Sollen die beiden auf ihren wirklichen Bildungswert hin verglichen werden, so ist die politische Geographie der physischen zweifellos überlegen. Wie Berge und Thäler, Meere und Flüsse, Gletscher und Lawinen, Klimate, Sandwüsten tief unter der Menschheit und den sie bildenden Völkern stehen, so steht auch die ausschließlich physische Geographie tief unter der politischen. Jene handelt von einer toten Natur, diese von lebendigen, geistigen Wesen. Selbst die Bewegung auf und in der Erdrinde, von welcher jene vielfach handelt, ist keine gewollte, selbstbewußte, freiwillige; nur was hier bewegt wird, bewegt sich und anderes; keine Gedanken walten hier, keine Entschlüsse; während selbst bei den am meisten zurückgebliebenen Völkern und Stämmen immer noch etwas geistiges Leben zu Tage tritt. Gewiß übt die Natur, wie sie in der physischen Geographie zur Darstellung kommt, auf das Leben und die ganze Entwickelung des einzelnen Menschen, der Völker und der Gesamtmenschheit den durchgreifendsten Einfluß aus, und dieses lassen wir uns von der vergleichenden Erdbeschreibung auch gerne im einzelnen nachweisen und erklären. Aber diese letztere selbst wetteifert mit der politischen Geographie, uns mitzuteilen, daß die Menschheit auch gewaltig auf die Natur einwirkt, daß, wo Menschen wohnen, wo sich Völker gebildet oder angesiedelt haben, auch die Erdoberfläche die großartigste Umgestaltung erfahren hat. Selbst Seen und Meerbusen läßt der Menschengeist verschwinden, hat Afrika zu einer Insel gemacht und verwandelt in unseren Tagen die eine Insel Amerika in zwei. Die Ureinwohner der gegenwärtigen Kulturländer würden, wenn sie wiederkehrten, die Stätte nicht mehr erkennen, wo sie dereinst gelebt haben, wenn auch die alten Berge noch stehen und auch die Flüsse noch in ihren

alten Betten dahin rauschen. Werden diese Betrachtungen auch schon in der physischen Geographie mitgeteilt, nämlich da, wo diese selbst zur „vergleichenden Erdbeschreibung“ wird, so gehören sie doch weit mehr noch, da es sich um Thaten der Städte und Staaten bildenden Menschheit handelt, der politischen Geographie an. Und daß es wissenswert ist, wo der Mensch durch Aushöhlung der Flußbetten und durch den Schutz oder die Umgestaltung der Ufer der Natur zu Hilfe gekommen und sie verbessert, für die Schiffahrt brauchbar gemacht, wo er durch Kanäle und durch Eisenbahnen entfernte Länder einander genähert, wo er Wüsteneien in blühende Städte und Dörfer, fruchtbare Felder und Wiesen verwandelt hat, wo er mit künstlichen Dämmen die zerstörende Thätigkeit des Meeres abwehrte, und so manches andere dieser Art, das kann doch kein Verständiger leugnen. Wunderlich aber wäre es, von den Bewohnern eines Landes oder einer Provinz mitzuteilen, wie sie sich auf den eben genannten Gebieten bethätigt haben, um sich dann plötzlich in Schweigen zu hüllen über das, was sie auf andern gleich wichtigen Gebieten, im Gewerbfleiß, in Künsten, Wissenschaften, in der Religion gerungen und errungen haben.

Will man dem gegenüber geltend machen, daß die politische Geographie, da sie von der Einwohnerzahl der einzelnen Staaten, von Konfessionen und der Zahl ihrer Bekenner, von Verfassungen, Gesetzen, bürgerlichen Einrichtungen, von dem Handel und der Industrie, überhaupt von den verschiedensten Gebieten des menschlichen Denkens, Fühlens und Thuns rede, den Namen Geographie, welcher doch Erdbeschreibung bedeute, nicht mit Recht führe, so nenne man sie Staatenkunde. Aber auch unter dieser Bezeichnung verlangt sie in höheren Lehranstalten ihre gewissenhafte Pflege, und auch neben der umgetauften darf die physische Geographie, selbst als vergleichende Erdbeschreibung, keine höhere Stellung beanspruchen, als die Betrachtung der Materie, selbst in ihrer vielfachen Einwirkung auf die Menschheit und den Menschengeist, neben der des Geistes selbst und der wichtigsten Gebiete und Errungenschaften seiner Thätigkeit zu fordern berechtigt ist.

Lassen wir somit an die hohe Bedeutung der politischen Geographie nicht tasten, so müssen wir doch drin-

gend davor warnen, ihr im Schulunterricht durch sinnloses Zusammentragen von allerlei unnützen Gedächtnisstoffen eine unnatürliche Ausdehnung zu geben. Es hat keinen Zweck noch Sinn, der Jugend die gedächtnismäßige Aneignung der Quadrat- und Einwohnerzahl aller Staaten der Erde aufzuerlegen; selbst bei den wichtigsten europäischen Reichen genügt eine nahe liegende sog. runde Zahl vollständig. So wird es für die Beschäftigung mit dem Rauminhalt der einzelnen Länder ausreichen, wenn man die Jugend lehrt, daß beispielsweise die pyrenäische Halbinsel, Frankreich, Deutschland, Schweden, die österreichisch-ungarische Monarchie je ungefähr 10 000 Quadratmeilen, das europäische Rußland das Zehnfache, Preußen, Großbritannien, Italien, Norwegen ungefähr je 6000, Belgien und Holland davon je etwa den zehnten Teil, die Schweiz etwas mehr Quadratmeilen Flächenraum haben. So ist es ferner eine thörichte Gedächtnisbelastung, von Frankreich die sämtlichen Departements lernen zu lassen. Nur von den größten deutschen Städten braucht die abgerundete Einwohnerzahl, von ganz China nicht mehr als zehn, von den Republiken Südamerikas durchschnittlich nur zwei oder drei Städtenamen, in Centralamerika nicht einmal die Namen der Staaten gelernt zu werden. Wenn etwas imstande ist, die politische Geographie in Verruf zu bringen, dann ist es die unvernünftige Anhäufung kein Interesse darbietender und zu nichts zu gebrauchender Einzelheiten in dem Kopf der Schüler, die doch in den verschiedenen Lehrgegenständen und in der Geographie selbst der gedächtnismäßigen Erlernung einer nicht geringen Anzahl wirklich wichtiger Dinge Zeit und Kraft genug opfern müssen.

2. Die Methode.

a) Allgemeines.

1. Der geographische Unterricht darf nicht nach einer Methode betrieben werden; er ist in dieser Beziehung von den durchzunehmenden Pensen abhängig. Wir werden dieser Frage deshalb erst bei der Besprechung dieser letzteren, wie wir sie für die einzelnen Klassen festsetzen, näher treten, müssen aber schon jetzt eine Methode, welche in jüngster Zeit mit dem Anspruch des Reformatorischen auftritt, und in welcher gewisse Geographen für ihren Lehrgegenstand das Heil gefunden zu haben meinen, mit aller Be-

stimmtheit ablehnen. Es ist dieses die sogenannte konstruktive Methode. Dieselbe läßt die Schüler unter der Aufsicht des Lehrers oder gar in häuslicher Thätigkeit von den einzelnen Erdräumen eigenhändig die Karten zeichnen; auf diese Weise, so meint man, werden jene die Gestalten derselben am festesten ihrem Gedächtnis einprägen. Über diese Methode, die durch die Geographen Lohse, Oppermann, Dronke, Vogel, Delitsch, Stößner u. a. mehr oder weniger von einander abweichende Bearbeitungen gefunden hat, teilt Näheres Oberländer in dem bereits angeführten Werke, noch Eingehenderes Trampler in seinem Schriftchen „Die konstruktive Methode des geographischen Unterrichts", O. Delitsch in seinem Büchlein „Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts", auch Gerster in seiner oben besprochenen „Gebrauchs-Anleitung der geographischen Anschauungslehre" mit.

Man hat gegen diese Methode mit Recht geltend gemacht, daß es wohl wenige Lehrer giebt, welche dieselbe zu richtiger und pünktlicher Anwendung bringen können, auch daß dieselbe eine Zeichenfertigkeit der Schüler voraussetzt, welche gewiß nur in den seltensten Fällen vorhanden ist, daß aus beiden Gründen das Gezeichnete vielfach sehr unvollkommen sein und seinem Zwecke wenig entsprechen wird, daß sie endlich im Schulunterricht oder in der häuslichen Thätigkeit oder in beiden eine Zeit beansprucht, welche ihr nicht gewidmet werden darf, da der geographische Unterricht doch noch von ganz anderen Dingen als von der äußeren Form der Länder, von den Veränderungen in der Richtung der Flüsse, von der mit peinlicher Genauigkeit bestimmten Lage der Städte zu einander u. s. w. zu handeln hat.

Wir fügen hinzu, daß der eigentliche Zweck des Kartenzeichnens selbst unter den allergünstigsten Verhältnissen ein absolut unerreichbarer ist. Man meint nämlich den Schülern mittels der auf das Papier geworfenen Linien, Winkel, Figuren, Abstände ꝛc. eine richtige Vorstellung von der äußeren Form der einzelnen Erdteile, Länder, Halbinseln, Inseln, Gebirge und Flüsse geben zu können, und das ist ein großer Irrtum. Man stellt selbstverständlich in diesem Zeichenfrondienst die Insel Sicilien als ein Dreieck dar; Lohse giebt dem Lauf der Garonne zwei, der Loire fünf, des Rheins elf Hauptrichtungen;

Oppermann bildet aus drei Quadraten, die er mit „Hilfskonstruktionen" hier verkleinert, dort vergrößert, den Erdteil Afrika; Vogel und Delitsch bedienen sich sog. Kartennetze und bestimmen die einzelnen Linien nach Meridianen und Parallelkreisen; Stößner mißt die Abstände wichtiger Erdpunkte mittels einer frei gewählten „Normallinie". Und doch hat wohl noch nie ein Sterblicher, welcher die Küste von Sicilien umfuhr, den geringsten Eindruck davon empfangen, daß diese Insel ein Dreieck bildet, noch nie ein den Rhein, die Loire oder Garonne Befahrender bemerkt, daß es hier 11, 3, 2 Hauptrichtungen giebt. Wenn man sich über die Erde erhöbe, so hoch ein Luftballon bisher Menschen getragen hat, so würde man mit dem besten Auge nicht eine der Formen, die mit so rührendem Fleiße auf das Papier gezeichnet werden, auf der Erde selbst in natura sehen. Nun wird aber ein großer Teil dieser Kartenzeichnungen sogar nach Mercators Projektion angefertigt. Da diese sowohl Meridiane wie Parallelkreise als gerade Linien giebt, und jene vom Äquator aus in immer gleicher Entfernung von einander senkrecht nach Norden und Süden laufen läßt, so erscheinen die Länder, welche auf der Erde selbst im hohen Norden in Wirklichkeit nahe bei einander liegen, auf den hier gezeichneten Karten weit von einander getrennt; überhaupt werden aus denselben Gründen die Abstände einzelner Erdräume von einander um so fehlerhafter, je mehr sie sich nördlich oder südlich vom Äquator entfernen.

Keine Wissenschaft ist imstande, alle Fragen, die sie sich vorlegen möchte, zu beantworten oder zu lösen. Die Theologie wird nie den Gegensatz zwischen der göttlichen Weltregierung einerseits und der menschlichen Freiheit und dem Naturgesetz andererseits überwinden, die Weltgeschichte nie Licht bringen in das Dunkel ganzer Jahrhunderte, die Astronomie uns nie die von der Erde abgekehrte Mondseite zeigen. So sind auch alle Anstrengungen der Geographie verloren, uns anschauliche Bilder von Ländermassen oder selbst nur von deren Umrissen zu geben, die der Blick des Menschen nicht mehr umspannen kann, weil ihm der Ausschaupunkt fehlt, von wo, und die Sehkraft, mittels welcher er das zu thun imstande wäre. Jeder Versuch aber, dieses mit Kartenzeichnen zu erreichen, muß notwendig

die entgegengesetzte Wirkung haben, da jede hier zur Darstellung einer gewissen Richtung gezogene Linie eine falsche ist, mit der reichen Mannigfaltigkeit der Küstensäume, der Flußwindungen, der Gebirgszüge im schroffsten Widerspruch steht.

2. Kann somit die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts nur eine beschränkte sein, so gilt es, dieselbe wenigstens innerhalb der ihr gezogenen Grenzen nach Kräften zu erstreben. Insonderheit ist von den sog. geographischen Lehrmitteln reichlicher Gebrauch zu machen.

Zunächst muß in jeder Klasse ein möglichst großer Globus vorhanden sein, der auch in andern Lehrstunden bei jeder sich bietenden Gelegenheit zu benutzen ist. Der häufige Gebrauch des Globus erweckt in den Schülern immer von neuem und befestigt in ihnen die Vorstellung, daß sie auf einer Kugel wohnen. In derjenigen Klasse des zweiten und des dritten konzentrischen Kreises, in welcher mathematische Geographie getrieben wird, muß er „montiert", d. h. wenigstens mit dem Horizontalgestell und dem Vertikalring versehen sein. Auf jedem Globus muß sich das Meer durch seine dunklere Farbe deutlich vom Lande unterscheiden, und auf dem letzteren wiederum Flüsse und Gebirge in scharfen Linien sichtbar sein. Namen entstellen oder verhüllen das Bild der einzelnen Erdräume; da sie in der Regel doch kaum für die Schüler der ersten Bank zu lesen sind, so lasse man sie ganz weg und setze an ihre Stelle noch einige wohl erkennbare Punkte etwa für große Städte.

Das zweite wichtige Lehrmittel sind die Wandkarten. In jeder Klasse müssen sich die beiden Planigloben, eine Karte von jedem Erdteil — die von Europa selbstverständlich die größte — ferner eine Karte von Deutschland, von Altgriechenland, Altitalien und Altpalästina finden. Nur ein kleiner Teil des Geldes, das auf höheren Schulen etatmäßig jährlich zur Ergänzung der Lehrerbibliothek nicht selten für Bücher ausgegeben wird, die doch niemand liest, reicht hin, um in nützlichster Weise alle Klassenzimmer mit guten Wandkarten auszustatten. Befestigt man alle an gleich langen Rollen, dann lassen sie sich sämtlich an zwei eisernen Stangen, die von der Wand aus ins Zimmer hineinragen, mit Leichtigkeit anbringen. Nächst den Hauptstädten der Länder und der Provinzen

sollen sich nur die durch Handel und Industrie hervorragenden und die geschichtlich wichtigen Orte auf den Wandkarten befinden. Die Gebirge sind nur mit wenig Linien, welche die Hauptzüge bezeichnen, darzustellen. Ganze Länder oder Landstrecken zur Bezeichnung der Gebirge dicht mit schwarzer Farbe zu bedecken, so daß Flüsse und Städte mit ihren Namen nur noch mit Mühe zu erkennen sind, ist eine falsche Konzession an die physische Geographie, die für diese selbst mehr schädlich als nützlich ist. Auch das Firnissen der Wandkarten ist, weil die Lichtreflexe das Anschauen hindern oder wenigstens beeinträchtigen, ein Mißbrauch. Da die Schüler während des Unterrichts das Betreffende oft selbst auf der Wandkarte aufsuchen sollen, so müssen die Namen der Gebirge, Flüsse und Städte recht leserlich beigesetzt sein.

Das dritte Unterrichtsmittel sind die Schulatlanten. Dieselben dürfen als solche nur das enthalten, was im Unterricht wirklich vorkommt. Deshalb müssen sie auch nach konzentrischen Kreisen von einander verschieden sein, so daß ein Schüler, wenn er eine sechsklassige höhere Lehranstalt durchmacht, zwei, wenn eine neunklassige, drei Schulatlanten nach einander braucht. Der Vorteil dieser Einrichtung ist so einleuchtend, daß neben demselben ein wenig Mehrkosten gar nicht in Betracht gezogen werden dürfen. Da der Schulatlas des untersten konzentrischen Kreises nur das enthalten soll, was hier im geographischen Unterricht in Wirklichkeit vorkommt, so stellen sich die einzelnen Linien und Punkte den Anfängern gerade dadurch klar und bestimmt vor Augen, daß möglichst große leere Räume sie von einander scheiden. Der für den zweiten konzentrischen Kreis bearbeitete Schulatlas fügt dem früheren nur das hinzu, was hier neu vorkommt; ähnlich der des dritten, konzentrischen Kreises. Selbst in dem letzteren darf nur das Nötigste stehen; er soll kein Nachsuche-Atlas sein im Dienst des Geschäfts oder des gebildeten Familien- oder freundschaftlichen Verkehrs. Für diese Bedürfnisse sind die großen Handatlanten von Stieler, Berghaus, Andree 2c. da. Die Ausgabe für einen solchen muß sich ein gebildetes Haus auferlegen, eben so wie die für ein großes geographisches Nachschlagebuch. Einen Ergänzungs-

atlas für unser engeres Vaterland ist dem großen Stielerschen unter dem Titel „Der preußische Staat“ beigegeben worden, für jede Provinz eine besondere Karte, auf welcher sich die kleinsten Orte finden lassen.

Was wir an manchen Wandkarten bereits getadelt haben, daß nämlich ganze Länderstrecken zur Hervorhebung der Gebirge in deren voller Ausdehnung so geschwärzt sind, daß man die gedruckten Namen der letzteren selbst, sowie der Flüsse und Städte kaum mehr lesen kann, das ist auch an Schulatlanten zu mißbilligen. Aus demselben Grunde ist es eine schlechte Sitte der Neuzeit, ganze Länder zur Unterscheidung derselben von den benachbarten, ja sogar solche, welche allein für sich eine Karte bilden, mehr oder weniger dunkel zu färben. Diejenigen Schüler, für welche so grobe Unterscheidungsmerkmale wirklich nötig sind, werden schwerlich über die allerersten Stufen des geographischen Unterrichts kommen. Um ihrer willen aber das helle Weiß, auf dem sich die schwarzen Punkte, Linien und Worte klar erkennen lassen, zum Schaden der großen Mehrheit der Schüler zu färben, ist eine Thorheit und ein Unrecht. Es genügt vollkommen, die Staaten beispielsweise mit roten, die Provinzen mit dunkelgelben Strichen von einander zu trennen. Vor uns liegt die 26. Auflage des vielgerühmten Schulatlas von Liechtenstein und Lange. Man betrachte sich hier einmal Karte 14^b, 15, 26, 27 und frage sich, ob es recht ist, den Schülern solches augenverderbendes Zeug zum Gebrauch in die Hände zu geben. Und mit einem großen Teil der übrigen Karten steht es nicht viel besser.

An demselben und an anderen Atlanten wird es ferner ganz besonders gelobt, daß die wichtigsten Erdräume in je zwei Karten, einer Terrain- und einer politischen Karte dargestellt sind. Wir halten im Gegenteil diese Trennung des Zusammengehörigen für einen schweren Fehler. Das Königreich Böhmen empfängt eine seiner Haupteigentümlichkeiten durch die dasselbe von drei Seiten umfassenden Gebirge; das Rhöngebirge und der Spessart bilden die Nordwestspitzen des Königreichs Bayern; das Siebengebirge erhebt angesichts der Stadt Bonn seine schönen Kronen und von diesen aus erblickt man nach Norden die Türme des Kölner Doms. Welches Interesse würde der Main uns erwecken, wenn

an seinen Ufern nicht die bekannten Städte auf einander folgten, und was macht uns die Havel beachtenswert, als die an derselben liegenden Orte? Überall fügt sich die politische Geographie in die physische ein und umgekehrt; in dieser Verbindung liegt das eigentliche Leben der beiden. Ein Hauptwert der physischen Geographie von Deutschland geht verloren, wenn man nicht beachtet, daß das Erzgebirge Böhmen und Sachsen, der Böhmerwald Böhmen und Bayern von einander trennt, daß der Neckar ein vorzugsweise würtembergischer Fluß ist, die Lahn mitten durch Nassau fließt. Wer ferner als Lehrer seine Schüler mit den Gebirgen und Flüssen Deutschlands bekannt zu machen hat, der wird es bald erfahren, wie gerade die Staaten, welchen die letzteren angehören, ihre besten Gedächtnisstützen werden. Daß insbesondere die Götzendiener der physischen Geographie diese Doppelkarten loben und empfehlen, ist nicht zu verwundern, da gerade diese Trennung von Physischem und Politischem der Betreibung der Oro- und Hydrographie die größtmögliche Ausführlichkeit und Spezialisierung gestattet. Die Schule hat aber wichtigere Dinge zu betreiben, als sich an dergleichen fachgelehrten Liebhabereien zu beteiligen.

Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts wird gehoben, wenn die einzelnen Karten des Schulatlas mit Randzeichnungen versehen sind, auf denen sich die Vertreter der einzelnen Rassen, wichtige Städte, Berge, Häfen, Häuser, Trachten, Waffen, Geräte u. s. w. abgebildet finden. Das Seidlitzsche Lehrbuch der Geographie enthält als Anhang „Formationsbilder", „Typische Landschaften", „Bauten der Naturvölker mit Übergang zu den Bauten der Kulturvölker". Diese und ähnliche Zeichnungen wären auch für manchen Schulatlas eine nützliche Beigabe.

Es kann die Privatthätigkeit von Schülern, welchen die Geographie ein Lieblingsstudium ist, nur fördern, wenn der Schulatlas noch einige Karten bringt, in welchen die Meeresströmungen, die Temperatur- und Regenverhältnisse, die Vegetationen, Tierverbreitungen, Höhenprofile gezeichnet sind. Der Schulunterricht kann sich allerdings mit dergleichen Beobachtungen weniger befassen.

Es ist ferner zwar unstatthaft, der Jugend die genaue Erlernung der Quadratmeilen- und Einwohnerzahl sämtlicher Staaten

der Erde aufzuladen; interessant ist es aber, von manchem derselben das Verhältnis seiner Größe zu dem irgend eines hervorragenden Kulturstaats zu wissen. Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, jeder Karte eines außereuropäischen Erdteils oder Landes auf dem Rande etwa England oder Frankreich oder Deutschland beizuzeichnen, und zwar nach der Größe, die es auf dem betreffenden Kartennetze einnehmen würde. Es wird für die Schüler eine ganz belehrende Thätigkeit sein, durch den Vergleich mit dem bekannten Lande und durch die mit den Augen zu vollziehende Berechnung, ein Wievielfaches von demselben das fremde Land ist, die Größe des letzteren annähernd, etwa in runden Zahlen aufzusuchen. Bei einigen Schulatlanten finden sich solche Hülfskärtchen auf der einen oder anderen Karte bereits vor.

Schließlich müssen wir noch kurz der Reliefgloben und der Reliefkarten gedenken, welche die Gebirge durch wirkliche Erhebungen über der Erdoberfläche anschaulich machen sollen. Jene sind absolut zu verwerfen, da die Erhebungen, wenn sie wirkliche und richtige Vorstellungen von den Gebirgshöhen geben, in dem schreiendsten Mißverhältnis zu dem Durchmesser des Globus stehen, wenn aber das Verhältnis der Gebirgshöhen zum Erddurchmesser einen richtigen Ausdruck empfangen soll, die Erhöhungen kaum noch bemerkbar sein dürfen, von einer wirklichen Anschauung also gar keine Rede mehr ist. Selbst Reliefkarten von Europa leiden noch, wenn auch in verringertem Maße, an diesem Übelstand. Erst Reliefkarten von kleinen Ländern, beispielsweise der Schweiz, könnten ohne allzu große Täuschung ihren Zweck, wenigstens was die Höhe der Berge betrifft, erfüllen, wobei dann der Jugend klar zu machen wäre, daß einer solchen Karte ein Erdglobus entspräche, der ungefähr ein größeres Klassenzimmer ausfüllen würde! Was ist aber mit dieser Art der Anschaulichkeit für eine wirkliche Vorstellung der Erdoberfläche in Wahrheit gewonnen? Giebt das auch nur ein annähernd ähnliches Bild derselben?!

3. Als eine der wichtigsten Gedächtnisstützen im geographischen Unterricht stellt sich bei Flächen- und Längenbestimmungen die Vergleichung dar. Wir haben dieses Verfahren bereits oben (S. 473) angedeutet und fügen hier noch einiges hinzu. Nach Daniel ist die Quadratmeilenzahl der einzelnen preußi-

schen Provinzen die folgende: Schlesien 730, Brandenburg 720, Ostpreußen 720, Hannover 700, Pommern 550, Posen 530, Rheinprovinz 490, Westpreußen 460, Sachsen 460, Westfalen 370, Schleswig-Holstein 320 und Hessen-Nassau 280. Runden wir diese Angaben ab und fassen die an Größe nur wenig von einander verschiedenen zusammen, so läßt sich die Zahl 12 auf 5 zurückführen. Wir sagen demnach: Schlesien, Brandenburg, Preußen und Hannover haben jedes 700 Quadratmeilen, Pommern, Posen und die Rheinprovinz 500, Sachsen und Westpreußen 450, Westfalen und Schleswig-Holstein 350 und Hessen-Nassau 250. Runden wir die Quadratmeilenzahl anderer Staaten ab, so ist beispielsweise die Schweiz so groß als die Provinz Brandenburg (oder Schlesien ꝛc.), Belgien so groß als Pommern, Holland etwas größer, Palästina so groß als Sachsen oder Westpreußen, Württemberg etwas kleiner, der Jordan, welcher Palästina durchzieht, also ungefähr so groß als der Neckar, der wichtigste Fluß Württembergs.

Wenn wir mit dieser abrundenden und vergleichenden Größenbestimmung etwas näher auf die Flüsse eingehen, und zwar zunächst auf die europäischen und hier wieder zuerst auf die deutschen, so hat der Rhein 170 Meilen Länge, die Donau die doppelte, Elbe und Weichsel mit etwa 150 Meilen eine etwas geringere, die Oder etwas über 100 Meilen. Maas, Mosel und Main haben etwa 80 Meilen; etwas kleiner als diese Nebenflüsse des Rheins ist die Weser. In Frankreich sind Loire und Rhone über, Seine und Garonne weit unter 100 Meilen lang; in Spanien der Tajo über, der Duero und Guadiana etwa 100 Meilen lang, der Quadalquivir weit kürzer. Der Po in Norditalien ist so groß wie die Maas oder die Seine, der Tiber bedeutend kleiner, aber dem Neckar noch überlegen. Läßt man bei diesen Vergleichen die Schüler nur immer die Karten anschauen und ihre Augen dabei wohl gebrauchen, dann werden sie die hier gegebenen allgemeinen Längenbestimmungen mit Vergnügen selbst finden. Werden diese Vergleiche gelegentlich immer wieder angestellt, wobei für Flüsse verschiedener Länder selbstverständlich die Karte von Europa gebraucht werden muß, am besten die Wandkarte, was alles zuletzt nur einige Augenblicke Zeit erfordert, dann bleibt die Hauptsache im Gedächtnis haften; ganz Genaues hier zu wissen ist zwecklos.

Auch von den größeren und größten außereuropäischen Flüssen läßt sich auf diesem Wege eine gewisse Anschauung gewinnen und die annähernde Länge im Gedächtnis festhalten. Setzen wir als bekannt voraus, daß die Länge Europas vom Kap St. Vincent bis zum Uralgebirge etwa 750 Meilen beträgt, und die Breite Europas vom Nordkap bis zum Kap Matapan etwa 550, dann können sich die Schüler von den drei größten Strömen der Erde eine ziemliche Vorstellung bilden und auch die annähernden Längenzahlen im Gedächtnis behalten, wenn sie sich dieselben vom Kap St. Vincent an wie Fäden nach Norden ausgespannt denken. Der Nil nämlich mit seinen 800 Meilen Länge reicht alsdann mit seinem anderen Ende weit über das Uralgebirge hinaus, und der Amazonenstrom wie der Mississipi (mit dem Missouri), beide über 700 Meilen lang, kommen diesem Gebirge wenigstens nahe. Nur wenig kürzer als die beiden ist der Jangtse-Kiang in Asien und der Niger in Afrika; dann kommt der Hoang-ho in Asien, dessen Länge der oben angegebenen Breite von Europa entspricht Läßt man mit diesen durch Europa gezogenen Stromfäden die Flüsse der einzelnen Länder in der Mitte und im Westen dieses Erdteils mit den Augen vergleichen, so können die Schüler sich eine annähernde Vorstellung bilden von der ungeheuren Länge jener Riesenströme und von der Wasserfülle, welche sie unausgesetzt in den Ozean wälzen.

Auch von der Flächenausdehnung der Seen läßt sich am besten durch Vergleichung eine annähernde Vorstellung gewinnen und jene selbst im Gedächtnis behalten. Das kaspische Meer ist mit seinen 8400 Quadratmeilen beinahe so groß wie Deutschland, der Obere See (1500 Quadratmeilen), der Michigan- und Huronsee (jeder 1100), der Aralsee (1300) ungefähr so groß als das Königreich Bayern, doppelt so groß als die Provinz Brandenburg (Ostpreußen, Schlesien, Hannover), der Baikalsee so groß wie Pommern, der Ladoga so groß wie Hessen-Nassau, halb so groß der Titicaca (150); der Genfer und Bodensee haben einen Flächenraum von 10 Quadratmeilen, die sämtlichen übrigen Seen der Schweiz einen weit geringeren, z. B. der Vierwaldstätter bloß 2 Quadratmeilen.

In ähnlicher Weise läßt sich endlich bei der Erlernung der

Einwohnerzahl von Staaten und Städten dem Gedächtnis zu Hilfe kommen.

4. Die geographischen Namen müssen, soweit dieses möglich ist, zweifellos richtig geschrieben und gesprochen werden. Ein falsch geschriebener oder gesprochener Name deckt sich nicht mit der zu bezeichnenden Sache, wird in dem betreffenden Lande nicht verstanden oder mißverstanden, erregt Heiterkeit und Spott.

Was zunächst die Schrift betrifft, so ist sie bei Kulturvölkern ohne Schwierigkeit richtig zu geben, und die Verfasser von Karten wie von Lehrbüchern pflegen in dieser Beziehung im allgemeinen ihre Schuldigkeit zu thun. „Im allgemeinen" sagen wir, denn nicht alle schreiben beispielsweise den spanischen Duero als portugiesischen Fluß Douro, und den spanischen Tajo als portugiesischen Fluß Tejo.

Aber schwierig wird die Orthographie bei den geographischen Namen halb oder ganz barbarischer Länder. Hier bedarf es ernster Nachforschungen, und wo die letzteren mehr von Kaufleuten und Missionaren als von sprachgelehrten Geographen besucht werden, da müssen diese sich im Interesse der Orthographie mit jenen in Verbindung setzen und den Früchten solcher Belehrung die größtmögliche Verbreitung zu geben suchen. Fast unüberwindlich sind die Schwierigkeiten der Orthographie endlich bei den geographischen Namen derjenigen Völker, die in anderen Sprachklängen als die gegenwärtigen Kulturvölker reden, deren Worte also mit unseren Lautzeichen gar nicht zu schreiben sind. An diesen Verlegenheiten braucht aber die Schule kaum teilzunehmen, da ihr entweder solche Namen im Unterricht gar nicht aufstoßen, oder wenn dies der Fall ist, die Schüler später doch nur ausnahmsweise in den Fall kommen, einen solchen in seiner Orthographie unsicheren Namen schreiben zu müssen.

Schlimmer als mit der Schrift steht es in unseren Schulen mit der Aussprache. Altphilologen oder Naturwissenschafter mögen, wo sie als Lehrer der Geographie thätig sind, in der Aussprache französischer oder gar englischer Städte, Flüsse, Gebirge wohl viel Wunderliches zu Tage fördern, und Schüler, welche die genannten neueren Sprachen lernen, an den phonetischen Leistungen jener Gattung von Geographen zum

Schaden des Unterrichts sich wohl nicht selten höchlichst belustigen. Hier giebt es auch keine andere Hilfe, als daß man Lehrern, welche in der französischen und englischen Sprache unwissend sind, den geographischen Unterricht gar nicht überträgt, oder daß sie sich von Sachkundigen die Aussprache sämtlicher geographischer Namen dieser Länder richtig einüben lassen. Schwieriger wird die Sache in der Geographie der übrigen Länder Europas, mit deren Sprache deutsche Schulmänner nur in den seltensten Fällen bekannt sind. Lehrbücher der Geographie haben in jüngster Zeit den wichtigsten Namensbezeichnungen nichtdeutscher Länder die Aussprache beigedruckt; leider sind viele dieser Aussprache-Angaben nicht richtig und bedürfen dringend der Revision. Ein recht brauchbares Büchlein haben die Realschul-Oberlehrer Völkel und Thomas unter dem Titel „Taschenwörterbuch der Aussprache geographischer und historischer Namen" geschrieben. Für die Bedürfnisse des Unterrichts in der Geographie findet sich aber hier zu viel, und das zunächst Nötige erscheint unter manchem für diesen Zweck Entbehrlichen oft wie versteckt. Ein Auszug aus dem 175 Druckseiten enthaltenden Werkchen wäre wünschenswert. Wenn zunächst nur die gröbsten Aussprachefehler geographischer Namen beseitigt werden, so geschieht damit schon etwas recht Dankenswertes.

Es muß beispielsweise von spanischen Namen in richtiger Aussprache und Betonung Tajo klingen wie Tá—cho, Guadalquivir wie Gwadalkiwíhr, Santander wie Santadéhr (mit scharfem s), Barcelona wie Barselúna, Cordova wie Kórdowa, Sevilla wie Sewíhlja, Granada wie Granáda, Gibraltar wie Dschibraltâhr, Xerez wie Chéres, das ch wie in „noch"; von italienischen Namen Brescia wie Bréscha, Piacenza wie Piatschénza, Civita Vecchia wie Tschiwitá Wéckja; von holländischen Namen Scheveningen wie S—chéfeningen, Ryswyk wie Reißweik, Utrecht wie Ütrecht (ch wie in „noch"), Sluis oder Sluys wie Sleuß; von russischen Namen Moskwa wie Maskwá, Charkow wie Chárkoff, Poltawa wie Paltáwa, Kiew wie Kíjeff, Beresina wie Berésina. Orientalische Namen haben den Accent gerne auf der letzten Silbe, so Teheran, Ispahan, Schiras, Madras wie Teheráhn, Ispaháhn, Schiráhs, Madráhs &c.

5. Der Unterricht in der Geographie einzelner

Staaten oder Provinzen muß der Regel nach eine bestimmte Ordnung beobachten. Er hat mit den Grenzen zu beginnen, dann zu der Orographie und Hydrographie fortzuschreiten, sodann von der Quadrat- und Einwohnerzahl, Konfessionen, Verfassungsverhältnissen 2c. zu handeln, darauf das Ganze in seine Teile (Regierungsbezirke, Kreise) zu zerlegen, endlich mit den irgendwie bemerkenswerten Orten zu schließen. Eine Anzahl Städte, von welchen Mitteilenswertes nicht zu melden ist, mit deren Existenz und Name aber wegen ihrer Lage oder Größe der Gebildete bekannt sein muß, weil er ihnen im Handels- und sozialen Verkehr, in der Lektüre oder in der mündlichen Unterhaltung immer wieder begegnen kann, sind nur einfach zu nennen. Bei der Beschäftigung mit der Oro- und Hydrographie, die übrigens zuweilen nicht von einander getrennt werden können, ist eine bestimmte Reihenfolge der Einzeldinge meist von selbst gegeben. Aber auch die Durchnahme der Städte eines Landes, einer Provinz, eines Regierungsbezirks muß eine gewisse Ordnung festhalten, wie sie sich aus der Nähe und Richtung, in welcher sie zu einander liegen, natürlich ergiebt. Wo ein Hauptfluß oder ein wichtiger Nebenfluß vorhanden ist, da empfiehlt es sich gemeiniglich, die an ihm liegenden Orte, dem Lauf desselben folgend, durchzunehmen, resp. hersagen zu lassen. Solch eine Aufeinanderfolge bildet gewissermaßen eine geographische Linie, die als solche auch in den Repetitionen der Regel nach wiederkehren muß. Das äußere oder das innere Auge, welches dabei in Thätigkeit gesetzt wird, bietet hier dem Gedächtnis die wertvollste Unterstützung dar; außerdem wird bei einer feststehenden Reihenfolge am wenigsten etwas Wichtiges vergessen. Repetitionsfragen dürfen selbstverständlich auch ihre eigenen Wege gehen, müssen sogar, wie auch in anderen Lehrgegenständen, Sprünge machen, um festzustellen, ob die Schüler das Ganze wie das Einzelne in ihrem Geiste klar und bestimmt vor sich sehen.

6. Die Geographie ist ein die sämtlichen Wissenszweige vielfach mit einander verbindender Lehrgegenstand. Es gehört zu ihrem Wesen, nach allen Seiten des geistigen Lebens Umschau zu halten und die verschiedenen Persönlichkeiten, Begebenheiten, Zustände aus der Vergangenheit und Gegen-

wart an den einzelnen Orten gewissermaßen einander zu nähern. Zu den Wissenschaften, mit welchen sie den innigsten Verkehr suchen muß, gehören in erster Linie die Geschichte und die Naturbeschreibung. Dieser Verkehr darf allerdings nicht so verstanden werden, als wären in dem Geographie-Unterricht auch die beiden letzteren eingehend zu behandeln; die Geographiestunden dürfen nie Geschichts- oder Naturbeschreibungsstunden sein. Was von einem dieser Lehrgegenstände den Schülern noch nicht bekannt ist, hat der Geographie-Unterricht nur ausnahmsweise zu berühren. Zachariäs „Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlichster Verbindung mit Weltgeschichte, Naturgeschichte und Technologie", welches ganze Abschnitte dieser drei Wissenschaften eingehend behandelt, mag solchen, die mit den letzteren unbekannt geblieben sind, einen notdürftigen Ersatz darbieten. Lehranstalten aber, welche in denselben ihren geordneten Unterricht erteilen, dürfen ihre Schüler aus einem Unterrichtsgegenstand, der sein eigenes überreiches Pensum erfüllen muß, nur wie im Vorübergehen in die anderen hinüberschauen lassen.

Das Recht aber, Blicke in alle Gebiete des menschlichen Wissens und Strebens zu werfen, darf sich der geographische Unterricht nicht nehmen, nicht einmal beschränken lassen. Sie geben ihm in seiner eigenen Sache Leben und Frische; sie regen die Schüler immer von neuem zu fröhlicher Teilnahme an. Man vergleiche einen solchen Unterricht nur mit demjenigen, mit welchem die übereifrigen Propheten und Priester der physischen Geographie die lernende Jugend langweilen, oder mit der wichtig thuenden Handwerkerei der konstruktiven Methode, und man wird schnell sehen, wo die gesegnetere Arbeit geschieht.

Die Sache hat aber noch eine andere wichtige Seite. Jede höhere Lehranstalt unterweist nämlich ihre Schüler in einer Vielheit einzelner Gegenstände. Und das ist nicht allein notwendig, da jeder derselben ihnen seinen bestimmten Beitrag zu der Gesamtbildung giebt, deren sie später bedürfen, jeder ganz besondere geistige Kräfte in ihnen zur Entwickelung bringt; sondern der Wechsel ist der Jugend auch willkommen, er schützt sie vor Übersättigung mit immer demselben, er beglückt sie; variatio delectat, das wußten schon die Alten. Nun liegt es aber in unserer Lehrein-

richtung selbst, daß jeder Unterrichtsgegenstand gewissermaßen seine eigene Straße wandelt, meist unbekümmert um das, was die übrigen treiben. An diese Trennung gewöhnt sich auch der Schüler in dem Grade, daß eine plötzliche Versetzung aus dem Gedankenkreis des einen Unterrichtsgegenstandes in den des anderen ihn momentan aus der Fassung bringt, daß er, beispielsweise in der Rechenstunde über eine Thatsache aus der Geschichte gefragt, sich oft auf das Bestbekannte nicht sofort zu besinnen vermag. Diesem Übelstand, den das in unseren höheren Lehranstalten leider eingebürgerte Fachsystem nur fördern kann, muß dadurch fortwährend entgegengearbeitet werden, daß der Lehrer jedes Unterrichtsgebiet so oft wie möglich mit dem anderen in Verbindung bringt, den Schüler es immer wieder empfinden läßt, wie die einzelnen Lehrgegenstände nur verschiedene Zweige an dem einen Baume menschlicher Gesamtbildung sind. Dazu fehlt es aber einem großen Teil unserer Lehrer am Wissen und am Geschick. Deshalb ist es geradezu ein Segen, daß sich ein Unterrichtsgegenstand vorfindet, dem diese in alle anderen Lerngebiete hinüberblickende, sie alle in regelmäßigen Schulstunden gewissermaßen zu sich einladende und so mit einander in Verbindung bringende Thätigkeit zur besonderen Aufgabe geworden ist. Daß der Geographielehrer, der einen solchen Unterricht zu erteilen hat, selbst umfassende Kenntnisse in allen höheren Lehrgegenständen, dabei Sicherheit und Schlagfertigkeit im Schuldienst besitzen muß, braucht kaum erwähnt zu werden.

7. Der Unterricht in der Geographie bedarf mehr als jeder andere rechtzeitiger, ja häufiger Repetitionen. Von Quinta ab muß jede Klasse Vorsorge treffen, daß das früher Erlernte nicht dem Vergessen anheimfällt. Die meisten geographischen Namen sind nämlich nur zufällige; auch für die Formen der Länder, Inseln, Meerbusen 2c. sind keine speziellen Gründe aufzufinden; die dem Gedächtnis entfallenen Kenntnisse können also auch nicht, wie die sprachlichen, mathematischen, teilweise sogar die geschichtlichen, durch Nachdenken wiedergefunden werden. Nun haben wir ja schon einige Gedächtnisstützen angegeben, und im Nachfolgenden werden sich denselben noch einige hin-

zugesellen. Wir haben es in der Geographie eben vielfach mit dem sogenannten mechanischen Gedächtnis zu thun, und der Inhalt desselben wird hauptsächlich mittels der Succession, d. h. mittels der bestimmten Reihenfolge von Worten festgehalten. So ist es also auch zum Zweck des Behaltens wichtig, daß beispielsweise bei der Beschäftigung mit den Städten eines Landes oder einer Provinz eine die Anschauung vollständig befriedigende Reihenfolge beobachtet wird, damit dieselbe bei allen Repetitionen unverändert wiederkehren darf. Daß auch bei solchem halbmechanischen Repetieren die Anschauung in ihrem Rechte bleibt, dafür sorgt der Lehrer am besten, wenn er, wie wir bereits verlangt haben, beim Aufsagen die Reihenfolge nach Gefallen wechseln läßt, auch Querfragen jeder Art an die Schüler richtet.

b) Die einzelnen Klassen.

Der Lehrplan für den geographischen Unterricht muß, wie der für sämtliche Unterrichtsgegenstände, alle Schüler höherer Lehranstalten berücksichtigen, sowohl die, welche einen neunjährigen, als auch die, welche einen sechsjährigen Kursus durchmachen, als endlich die, welche noch früher aus der Schule ins praktische Leben übergehen. Wir unterscheiden deshalb wiederum drei konzentrische Kreise für jeden der drei Hauptzweige der Geographie und verteilen demnach die einzelnen Pensa in folgender Weise unter die Klassen:

Sexta: Einleitender Unterricht: Elemente der mathematischen Geographie; Übersicht über sämtliche Erdteile und Länder der Erde.

Quinta: Geographie von Europa.

Quarta: Geographie von Deutschland.

Untertertia: Geographie der außereuropäischen Erdteile.

Obertertia: Die Geographie von Europa resp. Deutschland ergänzt und erweitert, auch durch Berücksichtigung der vergleichenden Erdbeschreibung.

Untersekunda: Mathematische Geographie.

Obersekunda: Geologie und physische Geographie.

Prima: Systematischer Unterricht in der vergleichenden Erdbeschreibung. Ergänzende Repetition der mathematischen Geographie.

α. Sexta.

Indem wir den Unterricht in der Heimatskunde, diesem Fundament aller Geographie, der Mittelstufe der Volksschule überlassen, beginnen wir in Sexta sofort mit der Geographie, und zwar zunächst mit den Elementen der mathematischen Geographie. Daß, so lange die Sonne am Himmel steht, Tag, wann sie von dort verschwunden, Nacht ist, haben die Schüler längst selbst bemerkt. Indem ihnen nunmehr an der Wandtafel und durch praktische Versuche in bekannter Weise gezeigt wird, daß schiefe Strahlen wenig, gerade auffallende viel Licht geben, lernen sie begreifen, daß es am Morgen und Abend, wo die Sonne fast auf gleicher Höhe mit der Erde steht, und die Sonnenstrahlen deshalb schief auf dieselbe fallen, nur mäßig hell, um Mittag, wo die Sonne sich weit höher am Himmel befindet, auch weit heller ist. Den Bogen, welchen die Sonne vom Morgen bis Abend am Himmel beschreibt, setzt der Lehrer mit den Schülern im Geist unter der Erde fort und erklärt so die Entstehung und die Dauer der Nacht. Nunmehr wird den Schülern mitgeteilt, daß die regelmäßige Bewegung der Sonne über und unter der Erde nur eine scheinbare ist, daß sich in Wirklichkeit die Erde bewegt und hierdurch den Schein der sich bewegenden Sonne ebenso erzeugt, wie man, in einem Wagen rasch dahinfahrend, die Häuser und Bäume, an welchen man vorüberkommt, in entgegengesetzter Richtung meint vorbeieilen zu sehen. Eine an einem Faden nicht allzuschief über der Achse des Globus herabhängende Kugel, unter welcher sich vor den Augen der Schüler der letztere um seine Achse dreht, kann diesen auch das Verhältnis der stille stehenden Sonne zu der sich bewegenden Erde anschaulich und begreiflich machen. So wird ihnen die Entstehung der Tageszeiten ohne Schwierigkeit verständlich.

Haben die Schüler einmal gelernt, die scheinbare Bewegung der Sonne in die wirkliche Bewegung der Erde um ihre Achse zu verwandeln, dann werden sie leicht auch die zur Nachtzeit, resp. nach Sonnenuntergang sichtbare Scheinbewegung des Mondes und

der sämtlichen Sterne am Himmel in dasselbe Rotieren der Erde zu verwandeln imstande sein. Man läßt sie zu diesem Zwecke die sämtlichen das Schulzimmer einschließenden Wandflächen, auch Fußboden und Decke mit Sternen, unter diesen der Mond, übersäet denken. Inmitten des Zimmers befindet sich der Erdglobus, aus dessen vor den Augen der Schüler zu vollführender wirklicher Bewegung um seine Achse diese sich nun mit Leichtigkeit die scheinbare Umdrehung der Sterne mit dem Monde um die Erde erklären werden. Das Weitere über den Mond und die Sterne gehört in den zweiten konzentrischen Kreis.

Die Entstehung der Jahreszeiten kann in dem ersten konzentrischen Kreise nur gezeigt, nicht erklärt werden. Man sucht zunächst den Ost-, Süd-, West- und Nordpunkt am Horizont auf, was durch das Insaugefassen von Bäumen, Häusern, Bergen, die vom Schulzimmer aus in den betreffenden Richtungen liegen, geschehen kann. Da die hier verlangten Beobachtungen das ganze Jahr hindurch von Zeit zu Zeit wiederkehren müssen, so schauen die Schüler mit eigenen Augen, daß die Sonne keineswegs, wie viele Menschen meinen, alle Tage gerade im Osten auf- und im Westen untergeht, daß dieses sich vielmehr fortwährend ändert Am 22. Dezember nun sehen sie dieselbe am meisten nach Süden zu auf- und untergehen; sie macht an diesem Tage den kleinsten Bogen am Himmel, wie die Schüler im Freien selbst sehen werden, wie der Lehrer auch durch eine Bewegung seines Fingers im Schulzimmer bezeichnen kann. Da die Sonne zu diesem kleinen Bogen wenig Zeit bedarf, so braucht sie ihre Bahn am Himmel auch erst spät am Morgen zu beginnen und ist bereits frühe am Nachmittag mit derselben fertig. Der Tag beginnt deshalb für uns um diese Zeit morgens erst gegen 8 und endet nachmittags schon etwas nach 4 Uhr. Ferner sendet die Sonne, weil sie nicht einmal um Mittag am Himmel hoch emporsteigt, nur schiefe Strahlen auf die Erde, die wenig leuchten und auch nur wenig wärmen, infolge dessen es denn selbst um Mittag auf Erden nicht sehr hell und den ganzen Tag über, selbstverständlich noch mehr bei Nacht, kalt ist. So entsteht der Winter. Vom 22. Dezember an geht die Sonne jeden Tag mehr nach Osten zu auf und mehr nach Westen zu

unter; der Tagesbogen wird infolge dessen immer größer, der Tag immer länger, der Morgen beginnt früher, der Abend später ꝛc. Die Erklärung, wie in Wirklichkeit die Erde durch ihre schiefe Stellung zur Ekliptik auf ihrer Bahn um die Sonne diese Licht- und Wärmeveränderungen erzeugt, und wie es kommt, daß der Winter erst beginnt, wenn die Sonne sich uns schon nähert, und der Sommer erst anfängt, wenn die letztere sich schon wieder von uns entfernt, auch die Erklärung der Morgen- und Abenddämmerung bleibt dem zweiten konzentrischen Kreise vorbehalten.

Auf diese Beobachtungen muß der Schulunterricht das ganze Jahr hindurch, den fortschreitenden geographischen Unterricht selbst vorübergehend unterbrechend, immer wieder, wenn auch zuletzt nur in aller Kürze zurückkommen. Die Schüler müssen zur leichteren Beobachtung der Bahnlinie, welche die Sonne am Himmel scheinbar durchläuft, öfter, selbst an demselben Tage mehreremal, ins Freie geführt werden. Auf gemeinschaftliche Beobachtungen des Nachthimmels muß allerdings bei der Jugend dieser Schüler, wenigstens in größeren Städten, verzichtet werden.

Der Unterricht schreitet nunmehr zur Betrachtung der Erde an sich fort. Der Lehrer zeigt ihr verkleinertes Bild im Globus, an demselben den Nord- und Südpol, die Erdachse (ohne Angabe ihrer Länge), zeigt den Äquator, die Wende- und Polarkreise, die auch sofort benannt werden (wiederum ohne den Abstand nach Graden anzugeben), zeigt, nennt und bespricht die einzelnen Zonen. Ist dieses alles wohl angeschaut und verstanden, dann zeigt der Lehrer die den Äquator gerade durchschneidenden Meridiane, stellt einen andern Globus, der die Sonne vertritt, in gewisser Entfernung dem Erdglobus gegenüber, dreht den letzteren um seine Achse und zeigt, wie derjenige Meridian mit den auf demselben wohnenden Menschen das hellste Licht, also Mittag hat, welcher gerade auf die Sonne gerichtet ist, zeigt auch, wie bei dieser Umdrehung der Erde um ihre Achse die einzelnen Meridiane nach einander Morgen, Mittag, Abend und Mitternacht haben.

Nunmehr müssen die Schüler sich denken, aus dem Globus starrten nach allen Richtungen zu, nach oben, nach unten und nach den Seiten, wie bei der Kastanie, kurze Dornen. Wie diese auf

dem Globus, zeigt der Lehrer weiter, so stehen auf der Erde die Menschen, die einen mit dem Kopfe nach oben, die anderen nach unten, nach den Seiten ꝛc. Er lehrt aber ferner, daß auf dem Globus, wie auf jeder Kugel, das „unten“ immer der Mittelpunkt, jeder Punkt der Oberfläche „oben“ ist, daß auch für die Bewohner der Erde das „unten“ sich im Erdmittelpunkt befindet, daß, da die Füße aller Menschen nach dem Erdmittelpunkt zu gerichtet sind, für alle das „unten“ da ist, wo ihre Füße stehen, daß jeder Mensch in dieser Stellung an die Erde herangezogen wird, auch seine Arme, seine Haare, seine Kleidung, daß in dieser Richtung Regen und Schnee auf die Erde fallen, daß überall die Köpfe nach dem Himmel gerichtet sind, weil dieser die Erde auf allen Seiten wie eine hohle Kugel umgiebt. Nun wird auch gezeigt, was Antipoden sind; von Neben- und Gegenwohnern kann in diesem ersten konzentrischen Kreis noch abgesehen werden.

Weiter wird am Globus die Kugelgestalt der Erde bewiesen. Zwei Beweise müssen hier noch genügen; den einen liefert die Thatsache, daß man, auf der Erde immer nach Westen zu reisend, von Osten her wieder zurückkehrt, den anderen jedes Schiff, von welchem man auf der hohen See immer zunächst die Spitze der Masten und allmählich erst das Ganze sieht. Den ersten Beweis verstehen die Schüler am Globus sofort; bei dem zweiten wird gleichfalls am Globus gezeigt, daß zwischen zwei Punkten der Erde immer ein Bogen liegt, der die Aussicht auf weitere Entfernungen hindert, und den der Blick durchdringen müßte, wenn er ferne Gegenstände sofort auch in ihren unteren Teilen bemerken wollte.

Nunmehr zeigt der Unterricht am Globus, wie man auf der Erde Land und Wasser unterscheidet, wie die Erdoberfläche in Erdteile, Länder, Inseln, Meere, Meerbusen zerfällt. Er zeigt, wie alle diese Erdräume nach oben zu gewölbte Flächen sind; zeigt, wie das Meer an Ausdehnung das Land weit überragt; unterscheidet eine östliche und westliche Halbkugel, jene die Erdteile Asien, Europa, Afrika und Australien, diese nur einen Erdteil, Amerika, enthaltend. Er unterscheidet auch eine nördliche und südliche Erdhalbkugel, durch den Äquator von einander getrennt, und zeigt,

wie das Land vorzugsweise der ersteren angehört. Von den Erdteilen wird auch die Gestalt scharf ins Auge gefaßt und nach den Hauptumrissen beschrieben — Amerika beispielsweise 2 Dreiecke — auch die Richtungen, in welchen sie sich ausstrecken, ihre Lage zu einander und zu den Meeren, welchen Zonen sie angehören, wie sie ihrer Größe nach auf einander folgen, letzteres natürlich noch ohne Angabe der Quadratmeilenzahl.

Hat der Globus, was dringend zu wünschen ist, einen recht stattlichen Umfang, so können auf demselben bereits die größeren Inseln, Halbinseln, Landengen, Meerbusen, Meerengen, die Hauptgebirge und Hauptströme gezeigt werden.

Alles Bisherige muß genau, eingehend, ohne jede Übereilung erklärt, immer wieder repetiert und so zum festen, sicheren Verständnis- und Gedächtniseigentum der Schüler gemacht, alles auch in der Schule geübt werden, da die letzteren im Schauen und Denken noch der Leitung bedürfen und zu Hause nur ausnahmsweise einen Globus besitzen.

Jetzt erst darf zu den Karten übergegangen werden, zunächst zu den Wandkarten und unter diesen wieder zuerst zu den Planigloben. Ist der bisherige Globusunterricht der rechte gewesen, so werden die Schüler auf den letzteren sofort mit Freude eine Menge guter Bekannter wiederfinden und mit Freude auch an dieser neuen Stelle gerne mit Namen nennen.

Dann gilt es, die jeder Karte anhaftenden wirklichen Fehler zu erkennen und zu berichtigen und die scheinbaren zu erklären. Zunächst stellen die Planigloben die halben Erdkugeln so dar, als wenn sie ebene Flächen wären. Den Schülern, welche vom Globusunterricht das Bild der gewölbten Erdoberfläche vor der Seele haben, denen dasselbe auch immer wieder aufgefrischt werden muß, wird es nicht schwer fallen, auch auf den Planigloben sich die Erdteile und Länder als gewölbt darzustellen; gleichwohl wird man sie auf diesen Mangel unserer Planigloben und sämtlicher anderer ihnen noch vor Augen tretender Karten immer wieder aufmerksam machen müssen. Der scheinbare Fehler betrifft die Parallelkreise und Meridiane. Die Parallelkreise nämlich biegen sich im Norden des Äquators von der Mitte bis zu den beiden Enden immer mehr nordwärts; im

Süden des Äquators in gleicher Weise immer mehr südwärts; die Meridiane aber streben auf beiden Seiten der Planigloben oben und unten in Bogen nach den Polen hin. Der Lehrer braucht zur Erklärung den Schülern nur den Globus vorzuhalten, und sie werden sofort merken, daß der Augenschein hier ganz derselbe ist, daß auch hier, wenn der Äquator sich gerade auf der Höhe ihrer Augen befindet, die Parallelkreise nördlich vom Äquator an den Seiten sich nach oben, südlich vom Äquator nach unten biegen, und daß die Meridiane, die sie auf der linken Seite des Globus sehen, oben und unten rechts, und die, welche sie auf der rechten Seite des Globus sehen, oben und unten links nach den Polen zustreben. Da aber auf dem Globus alle Parallelkreise sich in fester Richtung gerade nach Osten und Westen, alle Meridiane mit derselben Bestimmtheit nach Norden und Süden ziehen, so haben die Schüler auf den Planigloben für die ersteren Richtungen immer den Parallelkreisen und für die anderen den Meridianen nachzugehen. Hierüber sind an den genannten Kreisen selbst, wie an den von ihnen durchschnittenen Ländern und Inseln Übungen anzustellen und später an den anderen Wandkarten, wie an den Karten des Schulatlas immer von neuem vorzunehmen.

Da die Planigloben die sämtlichen Erdräume, also Erdteile, Länder, Meerbusen, Inseln, Gebirge, Flüsse, in weit größerem Umfange darbieten, als der Globus, so treten sie hier in viel klareren Formen und Umrissen hervor, so daß die mittels des letzteren erworbenen Kenntnisse derselben hier und da berichtigt, ergänzt und vermehrt werden können.

Erst wenn die Schüler an den Wand-Planigloben das zu Lernende klar angeschaut, die Namen in richtiger Aussprache laut nachgesprochen, das ganze Stundenpensum schon annähernd ihrem Gedächtnis eingeprägt haben, dürfen sie dasselbe auch auf den Planigloben ihres Schulatlasses aufsuchen, was unter diesen Voraussetzungen in einigen Augenblicken geschehen kann. Von den Planigloben schreitet der Unterricht nunmehr zu den Karten der einzelnen Erdteile vor. Auch hier zuerst immer wieder die Wandkarte, dann erst der Schulatlas. Von jedem Erdteil in regelmäßiger Aufeinanderfolge

1. die Grenzen, 2. die Meerbusen, die Meer- und Landengen und die Inseln, 3. die Gebirge, Flüsse und Seen, 4. die Länder und Staaten. Von außereuropäischen Ländern oder Staaten der Regel nach nur eine Stadt, von den europäischen eine ganz beschränkte Zahl von Städten, von Deutschland einige mehr.

Begonnen wird mit Europa, von den europäischen Ländern näher betrachtet zuerst Deutschland. Das Deutsche Reich 10 000 □-Meilen mit gegen 50 Millionen Einwohner; Preußen von beiden $^3/_5$. Berlin über 1 Million Seelen. Weiter keine Zahlenangaben. Sodann die Grenzen.

Nun erst wird die Wandkarte von Deutschland herabgelassen, und werden auf ihr die einzelnen deutschen Staaten in der durch ihre Lage gegebenen Reihenfolge gesucht und gelernt. Die thüringischen Staaten sind unter diesem Namen zusammenzufassen. Dann die Orographie: Von dem Fichtelgebirge im Nordostwinkel von Bayern wird wiederholt ausgegangen. Im Osten folgt das Erzgebirge zwischen Sachsen und Böhmen, sodann das Riesengebirge und die Sudeten zwischen Böhmen und Schlesien. Vom Fichtelgebirge südlich der Böhmerwald zwischen Bayern und Böhmen. Vom Fichtelgebirge westlich über die Henneberger Höhen nach dem Rhöngebirge und dem Spessart in den beiden Nordwestecken von Bayern. Vom Spessart über den Main zum Odenwald in Hessen, von da südlich über den Neckar zum Schwarzwald in Baden, von da über den Rhein zu den Vogesen, welche Deutschland von Frankreich trennen, und von diesen nordwärts zum Haardtgebirge in der bayrischen Rheinprovinz. Vom Rhöngebirge westlich über die Fulda, oder vom Spessart nördlich über die Kinzig zum Vogelsberg, von diesem westlich über die Wetter zum Taunus in Nassau, von diesem über die Lahn zum Westerwald, dessen Vorsprung am Rhein das Siebengebirge; vom Westerwald über die Sieg zu den Gebirgen von Westfalen, deren letztes in der Nordostecke dieser Provinz das Weser-Gebirge. Vom Westerwald über den Rhein zur Eifel, von dieser südwärts über die Mosel, zum Hunsrück. Vom Fichtelgebirge nordwestlich der Frankenwald, von diesem nordwestlich der Thüringer Wald, von diesem nördlich einsam für sich der Harz. Die Fassung etwa in der hier gegebenen Weise immer kurz und anschaulich. Weiter keine Namen, auch noch kein Berggipfel.

Hierauf die Hydrographie, immer im Anschluß an die den Schülern nunmehr in den Elementen bekannte Orographie. Nur die größeren Nebenflüsse; kein Küstenfluß.

Schließlich die Hauptstädte der deutschen Königreiche und Großherzogtümer. Nur von Preußen die Provinzen, von jeder Provinz nur die Regierungshauptstädte.

Mancher handfeste Schematiker wird sich vielleicht entsetzen, daß wir die Einteilung Deutschlands in Staaten der Orographie vorausgesandt, dieser schon Flüsse untermischt und zwischen die Erlernung der deutschen Staaten und die ihrer Hauptstädte die ganze physische Geographie eingeschoben haben. Es scheint uns aber, als ob diese Auflehnung gegen die geographische Rangordnung der Sextajugend die Aneignung ihres Pensums erleichtern wird.

Wir können nicht im einzelnen anführen, was der Lehrer thun muß, um seinen Sextanern die Erlernung der Elemente der mathematischen, physischen und politischen Geographie etwas schmackhaft und die Schulstunden angenehm zu machen. Geschichtliche, naturhistorische oder andere Kenntnisse, an die der geographische Unterricht anknüpfen, mit denen er sich beleben könnte, besitzen diese Schüler noch nicht. Gleichwohl wird der Schulmann, wie er sein soll, seinem Wissensschatz schon das Geeignete entnehmen, um der jungen Schar zugleich lehrreiche und fröhliche Stunden zu geben. Bilden doch lebendige Schilderungen und Erzählungen von Tieren und Pflanzen aus den verschiedenen Zonen, von den Wundern des Meeres, von Reisen durch Wälder, Gebirge, Wüsten einen unerschöpflichen Born fröhlicher Unterweisung. Im einzelnen geben die Straßen von Gibraltar (Säulen des Herkules), von Messina (Scylla und Charybdis), der Dardanellen (Hellespont), feuerspeiende Berge, wie der Ätna und Vesuv, Strombilder (Marañon), Wasserfälle (Niagara- und Rheinfall) 2c. Stoff zu fesselnden Mitteilungen. Vorderindien allein kann eine Fülle des Zaubers über die Jugend ausgießen. Auch Winke über Sitten und Lebensweise gewisser Völker darf der Lehrer geben, wenn auch die eigentliche Charakteristik derselben in die zweite konzentrische Stufe gehört. Auch muß nicht bei jedem Fluß oder jeder Stadt, Meerenge 2c. den Schülern etwas sie speziell Interessierendes mitgeteilt werden; eine glückliche Erzählung

oder Beschreibung ist oft Antrieb oder Lohn für die Erlernung einer ganzen Zahl an sich wenig ansprechender Namen oder Länderbildungen.

Vor allem aber sorge der Lehrer, daß die Klasse in ihrem Pensum wirklich gefördert wird, daß die Schüler während des ganzen Unterrichtsjahres das Wonnegefühl unausgesetzt wachsender geographischer Kenntnisse haben. Dazu bedarf es aber nie ermüdenden Erklärens und Wiederholens und der Benutzung jedes erlaubten Mittels, das der Jugend die Arbeit erleichtern kann. Hierzu gehören u. a. auch die Vergleiche. Stößner hat derselben eine Anzahl aufgestellt, die sich insbesondere für junge Schüler vortrefflich eignen dürften. Er vergleicht Italien mit einem Stiefel, Spanien und Portugal mit einem Viereck, Frankreich mit einem ausgespannten Fell, Sachsen und Sicilien mit einem Dreieck (letztere Insel schon bei den Griechen Trinakria), die Schweiz mit einer Schildkröte, Island und Neuguinea mit einer Ente, Cuba, Sumatra und Malacca mit einer Keule, Ceylon mit einem Ei. Bekannt ist der Vergleich Europas mit einem sitzenden Weib, und schon Plinius hat Morea mit einem Platanenblatt verglichen.

β. Quinta.

Dieser Klasse fällt die Geographie von Europa zu. Da die eingehende Durchnahme von Deutschland das ausschließliche Pensum von Quarta bilden wird, so genügt es in Quinta, wenn die Geographie dieses Landes sich im ganzen auf die Repetition des in Sexta Durchgenommenen beschränkt.

Was die übrigen Länder von Europa betrifft, so muß die Ausführlichkeit der Behandlung derselben im geographischen Unterricht eine sehr verschiedene sein. Die eingehendste Beschäftigung gebührt den sogenannten Großstaaten; aber selbst unter diesen wird Italien nicht mit Frankreich, und Rußland nicht mit England den gleichen Anspruch auf Ausführlichkeit erheben dürfen. Nachdem den Schülern die geographische Lage der europäischen Länder, wo und wie sie an einander grenzen und dem ganzen Erdteil seine bestimmte Gestalt geben, im Sexta-Unterricht in vollster Anschaulichkeit eingeprägt worden ist, empfiehlt es sich,

im Quinta-Unterricht schon durch die Reihenfolge, in welcher sie näher betrachtet werden, ihre verschiedene Bedeutung sowohl im friedlichen und kriegerischen Weltverkehr, als auch besonders für unser deutsches Vaterland zur äußeren Darstellung zu bringen. So beginnen wir mit dem Reich, das uns in einem großen Teil seiner Angehörigen stammverwandt, gegenwärtig auch unser treuer Bundesgenosse im möglichen Kampfe gegen mächtige Widersacher ist, mit dem österreichisch-ungarischen Doppelstaat. Demnächst käme dann Frankreich, dann England, Rußland, Italien.

Da wir im dritten konzentrischen Kreis der politischen Geographie in Obertertia das nämliche Pensum, aber erweitert und vertieft, werden vorzunehmen haben, so muß über den Unterschied der gegenwärtigen und der späteren Behandlung desselben schon jetzt vollkommene Klarheit bestehen. Diese hängt teils von dem verschiedenen Reifegrad der Schüler dieser Klassen ab, teils von der Verschiedenheit der positiven Kenntnisse, besonders in der Geschichte und in der Naturbeschreibung, an welche der geographische Unterricht immer rechtzeitig anknüpfen muß. Fassen wir, um jener ersten Verschiedenheit näher zu treten, beispielsweise das Königreich Spanien ins Auge, so läßt sich Quintanern von der Bedeutung des Landes zur Zeit des Mittelalters für die höchsten geistigen Güter dieses Lebens, von dem Ansehen und dem Ruhm desselben nach der Vertreibung der Mauren und zur Zeit der Entdeckungen, aber auch von der Verarmung des Volkes unter den Goldschätzen von Peru, von dessen sittlichem und materiellem Verkommen durch die Greuel der Inquisition, von dessen politischer Abdankung durch die Mißherrschaft Philipps II. und seiner Nachfolger kein Verständnis geben. Dagegen werden sie gerne und auch nicht ohne Nutzen für ihre Gesamtbildung von den spanischen Stierkämpfen, von spanischen Tänzen, von dem spanischen Nationalstolz und der spanischen Eitelkeit hören, wie das alles in Daniels großem „Handbuch der Geographie“ so anschaulich, nicht selten so ergötzlich geschildert ist. Von Rußlands alten und neuen Versuchen, in den Besitz von Konstantinopel und zur Herrschaft über das Schwarze Meer zu gelangen, von der steigenden Gefahr, welche Eng-

land in Vorderindien von dem unaufhaltsamen Vorrücken dieses Länderkolosses nach Südasien zu droht, werden Quintaner sich keine rechten Vorstellungen bilden können. Dagegen werden Schilderungen des Nationalcharakters der Russen, ihrer mit Gutmütigkeit verbundenen Verschmitztheit, ihres Hanges zu Eulenspiegeleien, ihrer Liebe zum Branntwein, Thee und zu warmen Bädern, der Unwissenheit ihrer griechisch-katholischen Geistlichkeit, andererseits ihrer prächtigen Gotteshäuser, ihrer Anhänglichkeit an den Herrscher, die Aufmerksamkeit dieser Klasse fesseln und auch ihr Nachdenken fördern.

Was die zweite Verschiedenheit betrifft, so steht der Quintaner noch in den Anfängen der Beschäftigung mit höheren Lehrgegenständen, während der Ober-Tertianer nach unserem Unterrichtsgang bereits von der ganzen Weltgeschichte eine Übersicht, von manchen Teilen derselben sogar ein ausgedehnteres Wissen besitzt, auch mit der ganzen Naturbeschreibung nach ihren wichtigsten Erscheinungen bekannt geworden ist, so daß der Geographie-Unterricht in dieser Klasse bald hier, bald dort an Bekanntes aus jenen Lerngebieten anzuknüpfen vermag, woran in Quinta noch gar nicht gedacht werden kann.

Und so wird man auch an Fragen der vergleichenden Erdkunde, die in dem dritten konzentrischen Kreis dem Unterricht schon recht zahlreich eingeflochten werden können und sollen — die systematische Betreibung dieses wichtigen Zweiges der Geographie weist unser Lehrgang bekanntlich der Unterprima zu — hier nur ausnahmsweise rühren.

Nun aber bietet die Geographie von Europa, sogar bei Weglassung der eben besprochenen Teile derselben, der Jugend ein geradezu gewaltiges physisches und politisches Lerngebiet dar. Es finden sich hier nicht weniger als 20 Staaten, in denselben eine Menge von Gebirgen mit zahlreichen Bergspitzen, ein Heer von Flüssen mit vielen Nebenflüssen und Kanälen, bei dem größten Teil der Länder reiche Küstenentwickelung. Von den meisten Staaten sind Provinzen zu lernen, von den meisten Provinzen bedeutende Städte, und von einer allerdings beschränkteren Zahl der letzteren muß auch das sie von anderen Städten Unterscheidende, sie vor denselben Auszeichnende hervorgehoben werden. Es ist ferner zu bedenken, daß es nicht an-

geht, die Last dieses Unterrichts auf die häusliche Thätigkeit der Schüler abzuwälzen, daß vielmehr aus wiederholt in diesem Buch angegebenen Gründen auch noch in Quinta, ja sogar noch in Quarta die Schule selbst womöglich die ganze Arbeit thun muß. Es müssen sämtliche zu lernende Gebirge, Berge, Flüsse, Nebenflüsse, Buchten, Inseln, Städte zuerst auf der Wandkarte aufgesucht, von dem Lehrer und den Schülern klar ausgesprochen, z. T. buchstabiert, dann zunächst nach der Wandkarte, darauf aus dem Kopf in geordneter Reihenfolge möglichst fließend hergesagt, endlich auf der betreffenden Karte des Schulatlas aufgefunden werden. Der Lehrer hat hierbei auch die Schwächeren allezeit im Auge zu behalten; er muß um ihrer willen den Unterricht in einem sehr ruhigen Zeitmaß fortschreiten lassen, muß immer von neuem Wiederholungen des früher Durchgenommenen anstellen, da die Jugend, wenn sie ein Land sich zum Gedächtniseigentum gemacht, das vorher durchgenommene der Regel nach wenigstens zum Teil wieder vergessen hat. Bedenken wir dieses alles, dann erscheint es geradezu als unmöglich, der Beschäftigung mit den hier bezeichneten geographischen Stoffen mehr als die oben angeführte, dem Alter von Quintanern zusagende Art der Erzählungen und Schilderungen hinzuzufügen. Ja, es wird sich vielmehr bald herausstellen, daß, wenn die 80 Geographiestunden der Quinta die Bekanntschaft mit den Staaten von Europa zum festen geistigen Besitz machen sollen, eine Menge von dem, was sich in Lehrbüchern und auf Schulkarten vorfindet, unerbittlich aus dem Unterricht ausgeschieden bleiben muß.

Welchen Zweck hat es auch, dem Gedächtnis der Jugend beispielsweise die Namen der 6 Provinzen des Königreichs Portugal, nämlich Minho oder Entre Douro e Minho, Traz os Montes, Beira, Estremadura, Alemtejo und Algarve, aufzunötigen? Weshalb führen fast sämtliche Schulatlanten eine Menge portugiesischer Städte auf, welche des Wissens nicht wert sind? Läßt man jene 6 Provinzen sämtlich wegfallen und beschränkt die durchzunehmenden Städte auf Oporto (berühmte Weinstadt), Braganza (Stammort der gegenwärtigen portugiesischen Dynastie), Coimbra (Universität), Lissabon (prachtvoll gelegene Hauptstadt; beinahe 300000 Einwohner; die Portugiesen leiten den

Namen entweder vom Griechenhelden Ulixes oder von dem Propheten Elisa ab), **Cintra** (in der Nähe das Korkkloster; Konvention zwischen den Engländern und den Franzosen 1808), **Mafra** (das portugiesische Escorial mit mehr als 800 Gemächern), **Elvas** (stärkste Festung), **Ourique** (Schlacht 1139; Portugal seitdem ein Königreich), **Sagres** (Wohnstätte Heinrichs des Seefahrers), so braucht dem *selbst für Primaner* nichts mehr hinzugesetzt zu werden. Der Quintaner braucht auch nicht zu wissen, daß Rußland in 60 Gouvernements, Ungarn in 50 Komitate, England in 52, Schottland in 33, Irland in 32 Grafschaften, Schweden in 24 Läne zerfällt; die Zahlen dürfen selbst den Primanern unbekannt bleiben; auch bei Spanien und Frankreich empfiehlt sich die Kenntnis der sog. historischen Einteilung bei weitem vor der Bekanntschaft mit der administrativen.

Der Raum gestattet uns nicht, für jede Klasse von jedem Land die Provinzen und Städte zu bezeichnen, welche die Jugend lernen soll. Der sachkundige Lehrer wird wissen, welche Auswahl er zu treffen hat.

Den *Gebrauch von Lehrbüchern* halten wir in Sexta und Quinta, *selbst noch in Quarta, für schädlich*. Der Atlasgebrauch leidet durch denselben der Regel nach not; Lernen ohne Anschauung ist die Folge davon. Insbesondere muß ein Lehrbuch, welches für alle Klassen gemacht ist, für die einzelnen notwendigerweise mangelhaft sein.

γ. Quarta.

Für diese Klasse bestimmt unser Lehrplan die *Geographie von Deutschland*. Das scheint auf den ersten Blick ein fast allzu bescheidenes Pensum zu sein. Aber einerseits geht demselben, wie in allen Klassen, die Wiederholung der sämtlichen bisher betriebenen Kapitel zur Seite, die aus leicht ersichtbaren Gründen in diesem Lehrgegenstand eine ganz besondere Notwendigkeit ist und immer einen Teil der Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen muß; andererseits aber *handelt es sich hier um das Vaterland und um ein sehr großes, reich gegliedertes Vaterland!* Wird doch Deutschlands Einwohnerzahl in Europa nur von der des russischen Reiches übertroffen; haben wir

es doch mit 26 einzelnen Staaten zu thun, von denen einige zwar sehr klein, andere aber um so größer sind, von denen Bayern mit seiner Bevölkerung den Königreichen Belgien, Holland und Rumänien gleichsteht, Sachsen und Württemberg das Königreich Norwegen übertreffen, Dänemark und Griechenland erreichen, Preußen aber in Europa nur Österreich-Ungarn, Frankreich und England nachsteht. Hat Deutschland doch gegen 20 Städte von mehr als 100 000 Seelen! hat doch sein schon vor 700 Jahren begonnener politischer Verfall in den Einzelstaaten ein vielfach eigentümliches Leben erzeugt! besitzt doch selbst jede der drei deutschen sogenannten Freien Städte eine hochinteressante Vergangenheit, einen großartigen Handel, ein stattliches Gemeinwesen, belehrende Einrichtungen und Sehenswürdigkeiten die Fülle!

Nun hat der Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta den Schülern von mancher deutschen Stadt, auch von deutschen Flüssen oder Bergen erzählt, an die sich wichtige vaterländische Ereignisse knüpfen; dieselben werden dem Schüler in dem Geographie-Unterricht als alte Bekannte noch näherer Beachtung wert erscheinen. Auch wird er denjenigen Orten wohl gerne eine besondere Aufmerksamkeit schenken, wo hervorragende vaterländische Männer oder Frauen geboren oder gestorben sind. Ein verständiger Geographie-Unterricht wird auch nicht versäumen, durch geeignete Prüfungsfragen und kurze Erläuterungen die vorgefundenen Geschichtskenntnisse zu befestigen. Ferner hat den Schüler der naturgeschichtliche Unterricht der beiden unteren Klassen bereits mit dem Leben, der Behandlung, der Verwendung der Haustiere, mit den einheimischen Obstbäumen oder sonstigen Nutzpflanzen näher bekannt gemacht; der naturgeschichtliche Unterricht in Quarta handelt von den wichtigsten Mineralien, ihrer Gewinnung, Bearbeitung. So kann der Geographie-Unterricht Deutschlands an geeigneter Stelle auch diese Wissensgebiete ergänzen und sich von denselben ergänzen lassen. Das alles aber wird dem geographischen Pensum eine nicht unbedeutende Erweiterung geben.

Wir werden deshalb schon in Anbetracht der Größe dieses Jahrespensums in Quarta besonders die topisch-politische Geographie ins Auge fassen und uns mit der physischen nur so

weit beschäftigen, als es zum Verständnis jener nötig ist; die um so eingehendere Betreibung der physischen Geographie übertragen wir dann dem Unterricht in Ober-Tertia. Hierauf führt uns auch noch eine besondere Betrachtung:

Wir haben in diesem Buche wiederholt und immer wieder unserer Überzeugung Ausdruck gegeben, daß höhere Unterrichtsinstitute bei Aufstellung ihres Lehrplans und insbesondere bei der Anordnung der einzelnen Teile sämtlicher Lehrgegenstände auch den Bedürfnissen der großen Zahl jener Schüler Rechnung tragen müssen, die mitten im Kursus abbrechen, um ins praktische Leben überzutreten. Auch der Geographie-Unterricht darf sich der Berücksichtigung dieser Schülergattung nicht entziehen. Es war uns aber eine Freude, immer nachweisen zu können, daß diese Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände auch für diejenigen Schüler die geeignetste ist, welche auf ihrer sechs- oder selbst neunjährigen Unterrichtsanstalt bis zum Ende des Kursus aushalten. Auch dieses trifft im Geographie-Unterricht vollständig zu. Was wir in diesem für Sexta, Quinta und Quarta anberaumt haben, muß jeder nicht absolut Ungebildete wissen. Selbst die Volksschule darf auf ihrer Oberstufe den Schülern das Wesentlichste von dem, was nach unseren Erwägungen den drei untersten Klassen höherer Lehranstalten zugewiesen werden muß, nicht vorenthalten. Auch dem niederen Bürgersmann thut es gut, wenn ihm das, was am Himmel geschieht, und wie Sonne, Mond und Sterne auf die Erde wirken, nicht ganz unbekannt ist, wenn er auch von dem Natur- und Menschenleben fremder Erdteile und außerdeutscher Länder Europas etwas weiß, wenn er endlich insbesondere vom eigenen Vaterland so manches Interessante und Nützliche gehört hat. Es kann selbst dem Handwerksmann nicht schaden, unterrichtet zu sein, wie es in anderen deutschen Städten mit dem Gewerbe und mit der Industrie steht, womit man dort vorzugsweise Handel treibt, was der Erdboden spendet, überhaupt wie sich die Menschen, auch seines Gleichen, da draußen durchs Leben schlagen.

Aber was man nach unserer Stoffverteilung auf den drei untersten Klassen höherer Lehranstalten gewissermaßen hausbacken und — die keuschen Priester der „formalen Schulung" mögen verzeihen — zum Gebrauch und Nutzen für das spätere prak-

tische Leben lernt, das giebt zugleich das vortrefflichste Material, mit welchem, die vortrefflichste Grundlage, auf welcher ein schon mehr wissenschaftlicher Unterricht sich aufbauen läßt.

Und das vorwiegend wissenschaftliche Gebiet der Geographie finden wir zweifellos in der „vergleichenden Erdbeschreibung". In welcher Klasse soll in derselben unterrichtet werden? Der größte Teil derselben geht weit über die Köpfe der eben besprochenen Schülergattung; manches liegt aber auch für die oberen Klassen sechsjähriger höherer Lehranstalten noch zu hoch, kann sie nicht fesseln und nicht befriedigen, frommt endlich ihren geistigen Bedürfnissen nicht. Wir verlegen deshalb, indem wir den systematischen Unterricht in der vergleichenden Erdbeschreibung den oberen Klassen neunjähriger höherer Lehranstalten vorbehalten, eine vorsichtig getroffene, möglichst populäre Auswahl aus derselben nach Obertertia und schließen dieselbe dort dem an, was die topisch-politische Geographie von Europa und näher von Deutschland bringt.

Von allem vorzeitigen Haschen nach Wissenschaftlichkeit, von aller Gelehrtthuerei befreit, kann nunmehr der Quarta-Unterricht den Schülern von unserem Vaterland das mitteilen und zum Gedächtniseigentum machen, was sie erfreut und nach ihrem geistigen Reifestand auch fördert und belehrt. Das Auszuscheidende wird also besonders der Oro- und Hydrographie angehören, die als Ganzes in Obertertia ihre Pflege finden müssen, und von denen in Quarta nur das in Sexta Gelernte und in Quinta Wiederholte festgehalten und im Dienste der Topographie hier und da ergänzt zu werden braucht.

Wegen der Behandlung dieses Unterrichtspensums für Quarta verweisen wir auf das unter „Allgemeines", „Sexta" und „Quinta" Gesagte.

δ. Untertertia.

Für diese Klasse bestimmen wir die Geographie der außereuropäischen Erdteile. Das scheint ein großes Pensum zu sein; aber wenn weise Auswahl getroffen wird, so kann es doch ohne Schwierigkeit bewältigt werden und läßt auch für die notwendigen Repetitionen früherer Pensa noch Zeit übrig.

So stellen sich uns als das einzige Reich, welches mit der Ausführlichkeit einer europäischen Großmacht behandelt werden muß, die nordamerikanischen Vereinigten Staaten dar. Im allgemeinen wird der Geographie-Unterricht denjenigen Ländern fremder Erdteile näher treten, mit welchen europäische Völker im friedlichen oder kriegerischen Verkehr stehen, die uns ihre Natur- und Kunstprodukte zusenden, auch wohl selbst Absatzgebiete unserer Industrie oder unseres Handels sind, oder die in ihrer ganzen Erscheinung sich wesentlich von den übrigen Erdräumen unterscheiden und dadurch neue Beiträge zur Erd- und Länderkunde liefern. Zu der ersten Gattung von Ländern gehören zunächst die Kolonien europäischer Staaten, vorab Vorderindien und die west- und ostindischen Inseln; ferner aber China, Japan, Ägypten; zu der zweiten gehört Sibirien, die Wüste Sahara, die Hymalaya- und Kordillerenländer. Ganz unbeachtet darf allerdings kein Gebiet der bekannten Erde in einer höheren Lehranstalt bleiben, die gebildete Menschen ins Leben hinaussenden will; auch der Nord- und Westrand von Afrika, ferner Persien, Arabien, die Republiken von Südamerika bieten Interessantes und Wissenswertes dar. Aber dem Gedächtnis der Schüler zahllose Namen von Gebirgen, Berghöhen, Flüssen, Meerbusen, Inseln aufzuladen, von denen ihnen der Schulunterricht weiter nichts mitteilen kann, von denen sie auch im späteren praktischen Leben der Regel nach nie mehr etwas hören werden, ist ein Unfug, dem nur Unbekanntschaft mit den zahlreichen wirklich bildenden und zugleich anziehenden Teilen der Geographie oder blinde Verehrung der physischen Geographie sein schädliches Dasein in mancher höheren Unterrichtsanstalt immer noch zu fristen vermag.

Auf einzelne Beobachtungen, welche der vergleichenden Erdbeschreibung angehören, darf der Lehrer seine Schüler bereits jetzt führen. Daß die Kordilleren in Südamerika unausgesetzt sich an dem Westrande dieses Erdteils hinziehen, verhindert die Bildung großer in den stillen Ozean sich ergießender Flüsse; die gewaltige Ausdehnung des Marañon dagegen ist die Folge seines Ursprungs auf der Ostseite dieses Gebirges und der Abdachung des Landes, durch welches er zum Atlantischen Ozean

strömt, nach Osten. Ähnliches ist vom Mississipi, auch den großen Strömen von China zu sagen.

Dem geographischen Pensum der Untertertia schließen sich auch am besten die nötigen Belehrungen über die Menschenrassen an. Nur auf die Hauptunterscheidungsmerkmale kann es hier ankommen; gute Abbildungen werden den Unterricht wesentlich fördern. Selbstverständlich muß die Jugend auch in allgemeinen Zügen erfahren, wie die einzelnen Rassen über die Erde verteilt sind. Weiter ist von den wichtigsten Religionen eine Übersicht zu geben. Die Zahl der Bekenner der Hauptreligionen resp. -Konfessionen kann zur Unterstützung des Gedächtnisses abgerundet werden; so umfaßt das Christentum ungefähr 300 Millionen Bekenner; davon ist die Hälfte, also 150 Millionen, römisch-katholisch; die andere Hälfte zerfällt wieder in zwei gleiche Teile, die griechischen (russischen) Katholiken und die Protestanten mit je 75 Millionen. Die Belehrungen über den Mohammedanismus fallen zugleich der Weltgeschichte zu; von dem Brahmismus und Buddhismus hat der geographische Unterricht das Wesentlichste mitzuteilen. Ein bis zwei Stunden dürfen ohne Bedenken den drei indischen Hauptgottheiten, einigen „Verwandlungen" des Wischnu und den Religionsgebräuchen der Inder und der Chinesen gewidmet werden.

Der geographische Unterricht kann von Untertertia an allmählich auf die Wandkarte verzichten, so daß es immer mehr Regel wird, die Gebirge, Flüsse, Städte sofort auf der betreffenden Karte des Schulatlas aufzusuchen. Der Lehrer muß selbstverständlich den Unterricht aus dem Kopfe zu erteilen imstande sein.

Ein Lehrbuch der Geographie — kein Leitfaden — wird von Untertertia ab nicht mehr fehlen dürfen; der Lehrer muß mit dem an seiner Anstalt eingeführten gut bekannt sein, um möglichst ohne Zeitverlust nach seinem Dafürhalten Überflüssiges auszuscheiden und Fehlendes hinzuzufügen: letzteres läßt er die Schüler am Rande des Lehrbuchs oder der Atlaskarte beisetzen. Von diesen zu verlangen, daß sie sich aus ihrem Lehrbuch auf den Unterricht vorbereiten, ist unzulässig; der Atlasgebrauch kommt dabei der Regel nach zu kurz, die Anschauung leidet not, und wo dieses nicht der Fall ist, da wird die Zeit un-

nütz — denn in der Klasse geht das weit rascher — vergeudet. Das Lehrbuch darf nur zum Nachlesen des in der Schule Durchgenommenen gebraucht werden.

ε. Obertertia.

Das Pensum dieser Klasse ist die Geographie von Europa inkl. Deutschland, ergänzt und erweitert, auch durch Berücksichtigung der vergleichenden Erdkunde. Wenn wir hier von Ergänzung und Erweiterung reden, so nehmen wir auf das Bezug, was von der Geographie Europas schon in Quinta, von der Geographie Deutschlands schon in Quarta durchgenommen worden ist. Wir haben auf S. 500 beispielsweise von dem Königreich Portugal die Städte zusammengestellt, die für den gesamten Unterricht auf höheren Lehranstalten ausreichen. Es ist klar, daß den Schülern von Quinta ein Teil derselben bloß dem Namen und der Lage nach als „wichtige" Städte eingeprägt zu werden brauchten, mit dem Vorbehalt, daß, was an ihnen wichtig, überhaupt wissenswert ist, später mitgeteilt würde. Mehrere derselben konnten in dieser Klasse überhaupt noch übergangen werden. Dies wäre dann das Nächste, was der Obertertia-Unterricht in der Geographie von Portugal und in ähnlicher Weise in den übrigen Ländern Europas resp. Deutschlands zu ergänzen und zu erweitern hätte.

Zum andern wird es der Geographie eines Staates ein neues Interesse verleihen, über einzelnes in derselben auch neues Licht verbreiten, wenn man ihr eine selbstverständlich nur kurze Übersicht seiner Entstehung und seiner Geschichte voranschickt, vorausgesetzt, daß der weltgeschichtliche Unterricht hier nicht bereits das Nötige gegeben hat. In Quinta und Quarta wäre dies ebenso sehr eine Verfrühung, wie es in Obertertia, was wir nicht näher begründen zu müssen glauben, ganz an der Zeit ist.

Eine weitere Ergänzung und Erweiterung des Unterrichts in der Geographie von Europa resp. Deutschland bringt die Beschäftigung mit den Hauptlinien des Eisenbahn-Netzes von Mittel-Europa, zunächst wieder von Deutschland. Auf den meisten Schulatlanten sind die Eisenbahnen der einzelnen Länder schon längst zu finden; im Schulunterricht ist von den-

selben bisher noch so gut wie gar nicht die Rede gewesen. Man hat die Eisenbahnen eine Großmacht genannt; sie sind aber eine Weltmacht, sie zählen zu den wichtigsten Umgestaltern irdischer Verhältnisse, von denen uns die Geschichte der Menschheit Kunde giebt. Im Verkehr der Städte und der Völker werden Flüsse und Kanäle von den Schienenwegen übertroffen; kaum die größten Ströme kommen ihnen auf diesem Gebiete gleich, und Monate lang müssen die letzteren im Winter ihren Dienst einstellen, während die Bahnzüge ununterbrochen durch die Länder fliegen. Nur eines Tages bedarf es gegenwärtig, um von Paris nach Berlin, drei Tage genügen, um von Paris nach Petersburg zu gelangen. Vierzehn Tage nach der französischen Kriegserklärung standen im Jahre 1870 beinahe eine halbe Million deutscher Streiter an der Grenze Frankreichs. Wer hat dieses Wunder verrichtet? Die preußische Heeresleitung; aber nur mit Hilfe der in das feindliche Land hineinstoßenden deutschen Schienengeleise.

Freilich kann, seitdem fast alle bedeutenderen Städte an einer oder mehreren Eisenbahnen liegen, von einer Durchnahme sämtlicher Bahnlinien von Mitteleuropa in höheren Lehranstalten nicht mehr die Rede sein. Aber man unterscheidet doch Hauptlinien von Nebenlinien, und jene stellen in ihrer Verbindung gegenwärtig in derselben Weise die großen Völkerstraßen dar, wie das früher vor allem die Ströme gethan haben. So muß es denn dem gebildeten Menschen, dessen Blick nicht mehr an der heimischen Scholle haftet, sondern dessen freies Auge das Leben der Nationen, insbesondere seines eigenen ganzen Volkes überspannt, doch wie ein Bedürfnis sein, aus innerer Anschauung die Hauptorte zu kennen, welche an der länderverbindenden eisernen Straße liegen, an welchen die Kurierzüge von Köln nach Königsberg, von Stettin nach Wien, von Berlin nach Basel, von Hamburg nach Rom und Neapel, von Bordeaux nach Petersburg kurze Rast machen. Muß die Schule es als Unwissenheit bezeichnen, wenn ihre den oberen Klassen sich nähernden Zöglinge nicht die Städte aus dem Gedächtnis hersagen können, welche die Ufer wichtiger deutscher Gewässer und der Hauptströme unserer Nachbarländer beleben, dann gebührt dieser Tadel kaum weniger denjenigen, welche nicht wissen, welche größeren

Städte an den Haupteisenbahnlinien auf einander folgen. Die Beschäftigung mit den wichtigeren Kanälen bildet schon längst einen wesentlichen Bestandteil des Geographie-Unterrichts; die von dem großen Kurfürsten von Brandenburg und von dem großen König Friedrich von Preußen erbauten dürfen auch in dem vaterländischen Geschichtsunterricht nicht fehlen, und ihre Lage muß den Schülern vollkommen bekannt sein. Stehen ihnen denn die dortigen Schienenwege an Bedeutung nicht mindestens gleich?

Und nun werden Schüler, welche die wichtigsten Städte von Mitteleuropa nach Namen und natürlicher Lage ihrem Gedächtnis bereits eingeprägt haben, mit großer Leichtigkeit auch ihre Lage an Schienenwegen behalten. Eisenbahnreisen, in Gedanken unter Aufzählung der berührten Städte im Klassenunterricht gemacht, bereiten der Jugend, dafür liegen Erfahrungen vor, sogar große Freude.

Die Kenntnis der Haupt-Eisenbahnlinien hat aber auch für den übrigen Geographie-Unterricht einen großen Wert. Hier tritt nämlich nicht selten die wichtige Frage auf, welche Städte an gleichem Meridiane oder Parallelkreise oder wenigstens in der Nähe desselben liegen. Diese Frage wird aber durch Verfolgung der betreffenden Eisenbahnlinien oft auf die einfachste Weise gelöst. Wer nur die wichtigsten Bahnlinien im Kopfe hat, der sieht im Geiste auf derselben oder beinahe derselben geographischen Breite liegen Stettin und Bremen — Berlin, Braunschweig, Hannover und Amsterdam — Wien und München — Straßburg und Paris, auf derselben oder beinahe derselben geographischen Länge Bremen und Karlsruhe — Magdeburg und München — Stettin und Prag. Überhaupt befördert die Beschäftigung mit Eisenbahnlinien den Überblick über den betreffenden Erdraum aufs wirksamste, und bei Repetitionen von Städten, welche die Schüler in anderer Reihenfolge, etwa den Flüssen nachgehend, gelernt haben, sind Fragen nach den Bahnlinien zur noch festeren Einprägung der Lage derselben aufs erfolgreichste zu verwenden.

Bei der Durchnahme der wichtigsten Linien des mitteleuropäischen Bahnnetzes verfolge man beispielsweise zuerst die Linie von Aachen über Köln, Düsseldorf, Minden, Hannover, Braunschweig, Berlin, Dirschau nach Königsberg; sodann von Amsterdam über

Köln, Mainz, Straßburg nach Basel; sodann von Basel über Karlsruhe, Heidelberg, Frankfurt, Erfurt, Leipzig nach Berlin; von Berlin über Dresden, Prag, Brünn nach Wien; von Wien über Linz, München, Augsburg, Stuttgart nach Karlsruhe. Von der ersten dieser Linien lassen sich in einfachster Weise die verschiedenen Abzweigungen nach wichtigen norddeutschen Städten verfolgen, u. a. nach Bremen, nach Hamburg und weiter nordwärts.

Wie weit das Netz zwischen den hier gegebenen großen Linien vervollständigt werden soll, das hängt von der vorhandenen Zeit, den Vorkenntnissen, auch von der Tüchtigkeit des jedesmaligen Schülerjahrgangs ab. Jedenfalls sind die nach dem Rhein zu und über denselben führenden Linien um ihrer strategischen Wichtigkeit willen vor anderen ins Auge zu fassen. Was die Fortsetzung der deutschen Bahnen nach und in den Nachbarländern betrifft, so sind zunächst nach Paris zwei Linien zu verfolgen, die erste von Aachen über Lüttich, Namur und Rheims, die zweite von Metz über Verdun und Epernay. Dann weiter von Paris über Orléans, Tours, Poitiers nach Bordeaux und über Dijon nach Lyon; auch von Straßburg über Besançon nach Lyon; von Lyon am Rhône vorbei südlich nach Marseille und Toulon. Im Osten führt die Bahn von Königsberg nach Wilna und von dort entweder über Dünaburg nach Petersburg oder über Smolensk nach Moskau. Im Süden durch die St. Gotthardbahn nach Mailand, Genua, Rom, Neapel.

Dieses ganze Eisenbahnpensum läßt sich, wenn der Geographie-Unterricht von Europa in Quinta und der von Deutschland in Quarta seine geeignete Pflege gefunden hat und auch die eben besprochenen Ergänzungen desselben in Obertertia Wahrheit geworden sind, ohne jede Übereilung, auch ohne jede Überanstrengung der Schüler in drei bis vier Unterrichtsstunden bewältigen.

Was die Ergänzung der Geographie von Europa resp. Deutschland durch Bezugnahme auf die vergleichende Erdkunde betrifft, so giebt hierfür das „Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung“ von Wilhelm Pütz, bearbeitet von F. Behr, die vortrefflichste Anleitung. Ritter selbst hat es als das beste der nach seiner Methode verfaßten Lehrbücher bezeichnet. Zur Charak-

terisierung der Methode, wie des Lehrbuchs geben wir aus dem letzteren die nachfolgenden Proben.

Von den Pyrenäen mit dem kantabrischen Gebirge, wie von dem andalusischen Scheidegebirge in Spanien heißt es S. 161:

„Diese beiden Randgebirge im Norden und Süden haben, jedes dreimal, fremden Eroberern in ihrem Siegeslaufe ein Ziel gesetzt. Das nördliche diente den Kantabrern und Asturiern zuerst gegen die römische, dann gegen die westgotische Macht, später den Goten selbst gegen die Araber als ein Asyl der unterliegenden Nationalität und wurde die Wiege der späteren christlichen Herrschaft in Spanien. Das südliche war den Goten ein Schutzwall gegen das Vordringen der Byzantiner (J. 550—620) und in umgekehrter Richtung den Mauren gegen die Christen, den Spaniern gegen die Franzosen, während das offene Hochland den Siegern leichter anheimfiel. Überhaupt beweist kaum irgend ein Land in mehr auffallender Weise, wie sehr der Entwickelungsgang der Völkergeschichte (insbesondere der Kriege) an die Eigentümlichkeit der Landesnatur geknüpft ist, als Spanien."

Von Frankreichs „Stellung zum Ozean" heißt es S. 209:

„Nie hat Frankreich auf der See glänzende Erfolge errungen. Das entschiedene Übergewicht des weiten Binnenlandes über das Küstengebiet, in Verbindung mit einem reichen, die meisten Bedürfnisse in der Nähe befriedigenden Boden, dann das Jahrhunderte hindurch vorhandene Gelüste, die kontinentale Grenze im Osten und Nordosten vorzurücken, vielleicht auch die Einförmigkeit des Seelebens gegenüber der Lebhaftigkeit des französischen Charakters, alle diese Umstände haben zusammengewirkt, daß die Nation nicht ein nach ozeanischer Größe strebendes Seevolk geworden ist."

Von Rußlands Gewässern heißt es S. 280:

„Zehn bedeutende Stromsysteme mit unzähligen Adern und meist unscheinbarem Gefälle, fast alle in ihrem ganzen Laufe Rußland angehörig, durchfurchen die große Ebene Osteuropas nach den verschiedensten Richtungen, ohne daß hemmende Gebirgszüge ihrem Laufe irgendwo im Wege stehen oder ihre Verbindung durch Kanäle erschweren, und vermitteln den Austausch der verschiedenartigsten

Erzeugnisse weitentlegener Regionen sowohl unter einander, als mit dem Auslande. Doch wird ihre (infolge der Oberflächenbildung von den Mündungen bis fast zu den Quellen reichende) Schiffbarkeit und daher ihre Bedeutung vermindert teils durch das Eis, welches im Süden 2—3, an der Ostsee 5, am Eismeer 9 bis 10 Monate lang ihre Oberfläche (die der Kanäle noch länger) bedeckt, teils durch .... den Ausfluß in seichte Limane oder in ein dem Verkehr wenig zugängliches Meer. So verläuft sich namentlich Rußlands (und zugleich Europas) größter Strom in das Kaspische Meer, das isoliert ist von jeder ozeanischen Verbindung."

Von dem Klima Norwegens heißt es S. 296:

„Da der Golfstrom die Küsten Norwegens bespült und bis zum Nordkap, selbst im Winter, eisfrei hält, so ist das Klima Norwegens wesentlich milder, als die Lage in so hohen Breitegraden erwarten läßt, um so mehr, als der Einfluß des erwärmenden Stroms durch die tief einschneidenden Fjorde weit ins Land vordringt, so daß an deren Ufern noch Obst in Massen gedeiht. Dazu kommt während des Sommers die lange Dauer der Tage und also der Sonnenwärme, um die Reife der Frucht zu beschleunigen."

Von Deutschlands Weltstellung lesen wir S. 237:

„Durch die unmittelbare Verbindung mit allen Ländern Mittel- und Osteuropas (deren Einflüsse es empfängt und auf die es einwirkt) und die mittelbare Verbindung mit den übrigen europäischen Ländern auf dem Land- und Seewege ward Deutschland nicht nur ein geographisches, sondern auch ein historisches und geistiges Centrum unseres Erdteils. Aus diesem „Herzen Europas" ist germanische Bevölkerung nach allen Seiten hin ausgeströmt und hat sich in den nordwestlichen Nachbarländern (Belgien, Holland, Großbritannien), in den nördlichen (Skandinavien) und östlichen (Österreich, Rußland), größtenteils unvermischt mit fremden Elementen, erhalten. Als historisches Centrum ward Deutschland das Durchgangsland für die Völkerbewegungen von Osten her und zugleich der Wahlplatz für die Entscheidung der wichtigsten europäischen Kriege. Als geistiges Centrum empfing es die christliche Bildung von den älteren Kulturvölkern im Süden und Westen und teilte sie dem Norden und Osten mit."

ζ. Untersekunda.

Dieser Klasse fällt die eingehende Beschäftigung mit der mathematischen Geographie zu. Wir mußten im Sexta-Unterricht darauf verzichten, der Jugend klar zu machen, weshalb die Länge der Tage und Nächte sich auf der ganzen Erde mit Ausnahme des Äquators fortwährend verändert. Noch weniger war ihr das Verständnis derjenigen Gesetze zu eröffnen, nach welchen die Jahreszeiten entstehen und mit wunderbarer Regelmäßigkeit auf einander folgen. In der obersten Klasse einer höheren Anstalt mit sechsjährigem Kursus kann und muß aber diese wesentliche Ergänzung des geographischen Unterrichts durch die Belehrung in den wichtigsten Gebieten der mathematischen Geographie nunmehr erfolgen, obgleich dieselbe auch hier noch auf ernste Schwierigkeiten stoßen wird.

Die mathematische Geographie hat sich, das leidet keinen Zweifel, eine ihrer hohen Bedeutung und Wichtigkeit würdigen Stellung in höheren Unterrichtsanstalten erst zu erkämpfen. Scheinen doch die gangbarsten Lehrbücher der Geographie sie noch nicht als ebenbürtig neben die physische und politische stellen zu wollen. Das „Lehrbuch der Geographie" von Daniel widmet ihr von 456 Druckseiten nur 13, das „Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung" von Pütz von 359 nur 8, „Theodor Schachts Geographie", umgearbeitet von Rohmeder, von 1123 nur 35, die „Seydlitzsche Geographie" von 339 nur 8, der „methodische Leitfaden für den geographischen Unterricht" von Dietlein von 202 nur 9. Wir haben S. 461 f. kurz die Gründe angegeben, weshalb überhaupt mathematische Geographie auf höheren Lehranstalten getrieben werden muß; hier haben wir noch zu zeigen, wie sie der physischen und politischen Geographie an Wichtigkeit durchaus nicht nachsteht, ja, wie manche Erscheinungen, welche nur sie erklären kann, viel unmittelbarer und wirksamer in unser praktisches Leben eingreifen, als Hunderte von Thatsachen der physischen oder politischen Geographie, von denen man meint, daß sie in keinem Geographie-Unterricht unbesprochen bleiben dürfen.

Man belehrt die Jugend mit Recht über die Riesenströme

Amerikas, Asiens und Afrikas; und doch wird unter Tausenden von Schülern kaum einer auch nur einen derselben je mit eigenen Augen sehen, und auf unsere persönlichen Verhältnisse, auf die unserer Familie, Stadt oder unseres Volkes ist ihre gewaltige Größe nicht von der geringsten Wirkung. Jeden Abend dagegen können wir bei unbewölktem Himmel die interessante Erscheinung der Sternschnuppen mit eigenen Augen beobachten; wie viele aber selbst unserer Gebildeten vermögen sie zu erklären? Mit dem Salzgehalt mittelasiatischer Sandwüsten beweist der Geographielehrer seinen Schülern, daß an diesen Orten seiner Zeit das Meer stand: für wen hat diese Einsicht eine greifbare Bedeutung? Dagegen können wir abends oder nachts nach Verlauf einiger Stunden eine sehr merkbare Verschiebung des Sternhimmels von Osten nach Westen zu unserer großen Überraschung wahrnehmen, nur die Sterne in der Nähe des nördlichen Polarsternes verändern auffallenderweise ihre Stelle so gut wie gar nicht, und das Sternbild des großen Bären kehrt seinen unteren Teil allmählich zur Seite und dann immer mehr nach oben: wie viele Gebildete können das deuten? Während also die physische und die politische Geographie uns von einer Menge Meerbusen, Inseln, Bergen, Flüssen, Städten recht Eigentümliches, auch Belehrendes melden, das wir aber nie selbst sehen oder hören werden, das auf unser Dasein und Leben nicht den geringsten merkbaren Einfluß ausübt, belehrt uns die mathematische Geographie über ein ganzes Heer von Erscheinungen und Vorgängen, die unseren eigenen Sinnen wahrnehmbar sind, ja die, wie wir nunmehr zeigen werden, unser persönliches Leben mitberühren, und die jene Himmelskörper betreffen, an welche unsere Erde mit tausend unsichtbaren, geheimnisvollen Banden gekettet ist. Wir denken hier zunächst an die Sonne, die wie mit dem allmächtigen Trieb der Mutterliebe die ewig flüchtige Erde in ihrer Nähe hält und aus ihrer Licht- und Wärmefülle ihr Kind hegt und schmückt und uns Sterblichen fort und fort die Wurzeln des Lebens und Wohlergehens verjüngt.

Auf jedem Kalender lesen wir, daß der Frühling am 21. März, der Sommer am 22. Juni, der Herbst am 23. September, der

Winter am 22. Dezember seinen Anfang nimmt. Woher kommt die verschiedene Länge der Jahreszeiten? Die mathematische Geographie erklärt es uns mit dem ersten und zweiten Keplerschen Gesetze. Jedes Jahr machen wir die Erfahrung, daß nach dem 22. Dezember, wo die Dauer der Tage wieder zunimmt, die Dunkelheit der Nacht sich noch einige Wochen immer weiter in den Morgen hineinzieht. Der zweite Keplersche Satz zeigt uns die Ursache der eigentümlichen Thatsache. Wie entstehen Ebbe und Flut, und warum sind sie in der Ostsee nicht zu bemerken? Warum schaut der Mond nicht jede wolkenfreie Nacht vom Himmel freundlich auf uns hernieder, und wie entsteht seine plötzliche Verfinsterung? Tausende und aber Tausende von Gesunden und Kranken eilen jährlich zur Erquickung des Seebades; hier sind sie sklavisch abhängig vom Wechsel der Ebbe und Flut und fragen doch nicht nach der Herkunft dieser Tyrannen. Millionen Menschen schauen abends und beim Beginn der Nacht zum Himmel empor und erblicken den Mond hier bald ganz, bald halb erhellt, bald als Sichel, bald gar nicht. Ist es ein Lob oder eine Schmach für unsere höheren Unterrichtsanstalten, daß nicht ein Zehntel der aus ihnen hervorgegangenen sog. Gebildeten sich diese fortwährenden Veränderungen in voller Klarheit und Anschaulichkeit deuten kann? Wie sendet die Sonne selbst Licht und Wärme ununterbrochen in die Welt hinaus? Zwei einander scharf entgegengesetzte Antworten haben bis in die jüngste Zeit um den Sieg gerungen. Die Spektralanalyse hat für die eine mit unwiderleglichen Gründen, wie es scheint, den Ausschlag gegeben, aber noch nicht alle Schwierigkeiten gehoben. Sollen höhere Lehranstalten sich um unsere große Licht- und Lebensspenderin, die Tag um Tag an der Erde vor unseren Augen ihr Segenswerk vollzieht, gar nicht bekümmern? Läßt das Deklinieren und Konjugieren, die Geschlechtsregeln, die Aufsätze, das Zählen der Staubfäden keine Zeit übrig für die Teilnahme an Fragen, die künftige erleuchtetere Geschlechter und entzopfte Lehranstalten zum a b c alles Wissens rechnen werden? Man höre in der pädagogischen Welt doch auf, von Anschauung zu reden, wenn wir die wichtigsten Körper und Erscheinungen des Weltalls nur anglotzen und durch die gewaltige

Himmelswerkstätte wie die Trunkenen hindurchtaumeln wollen, ohne zu fragen: Wo, wann, wie, warum?

Der Unterricht in der mathematischen Geographie soll freilich der Jugend nicht die Erlernung einer Menge von unnützen Einzelheiten zumuten. In Mädlers „kurzem Abriß der Astronomie“ steht für Lehranstalten bei weitem zu viel; selbst was Daniel in seinem vortrefflichen „Handbuch der Geographie“ auf etwa 70 großen Druckseiten meist mit wohlgeglückter Anschaulichkeit mitteilt, kann der Schulunterricht nicht alles bewältigen. Es kommt in diesem geographischen Gebiet vorzugsweise auf das Verständnis an; das meiste ist hier leicht zu behalten, wenn es richtig und klar aufgefaßt ist.

Der Ertrag des Unterrichts in der mathematischen Geographie am Schluß der Untersekunda, den der strebsame Schüler als kostbares Gut auch zu bewahren, ja in schönen Mußestunden noch zu mehren entschlossen ist, muß etwa der folgende sein: Bekanntschaft mit der Bedeutung der wesentlichen mathematisch-geographischen Benennungen, wie Zenith, Nadir, Morgen- und Abendweite, Kulminationspunkt, Ekliptik, Zodiakus u. s. w. Die Größenbestimmungen der Erde als Kugel, der Sonne, des Mondes. Die Weltsysteme, insonderheit das Kopernikanische. Die drei Keplerschen Gesetze; das letzte muß an verschiedenen ausgeführten Proben erhärtet werden. Das Wichtigste aus der Fixsternwelt. Von den populär gewordenen Sternbildern die Namen und die Stellung am Himmel. Nicht zu Spärliches von der Sonne. Das Interessanteste von den zu ihrem Systeme gehörenden Planeten. Das Wesentlichste von den Kometen und Sternschnuppen. Näheres von der Erde als Planet. Beweise ihrer Kugelgestalt und ihrer Rotation. Tageszeiten. Verschiedenheit derselben nach der geographischen Breite. Verschiedener Stand der Uhren; Begründung. Revolution der Erde. Jahreszeiten. Verschiedenheit derselben nach den Zonen. Sonnen- und Mondfinsternisse. Vom Monde alles, was auf unsere Erde Einfluß ausübt.

In der Erklärung all dieser Dinge darf nichts übereilt werden; langsames Fortschreiten und stetes Wiederholen muß hier die Losung sein. Von

der Wandtafel und von geographischen Geräten ist reichlicher Gebrauch zu machen. Die Schüler müssen auch unterwiesen und angeleitet werden, sich über das Gelernte unter Gebrauch der Wandtafel und der Geräte frei auszusprechen. Wo es sich um Fragen der Umdrehung der Erde mit dem Monde um die Sonne handelt, muß der Lehrer mit Leichtigkeit drei Globen in die entsprechenden Stellungen zu einander zu bringen imstande sein. Tellurien sind sehr zweckdienlich, haben aber nach einigem Gebrauch oft den Eigensinn „nicht zu gehen". Noch mehr leiden Planetarien an dieser Unbotmäßigkeit. Die Stellung der Ekliptik zum Himmelsäquator kann der Lehrer mit zwei gleichen Reifen darstellen, welche sich in einem Winkel von $23^1/_3{}^0$ durchschneiden. Man kann die beiden Himmelskreise auch an die inneren Wände des Schulzimmers angelehnt, resp. diese selbst mit der Decke und dem Fußboden zu der inneren Wand einer großen Kugel abgerundet denken, in denen jene beiden Kreise sich dann durchschneiden würden; der eine, die Ekliptik, wäre dann aus 12 Sternbildern zusammenzusetzen, von denen je drei auf eine der abgerundeten Wände kommen.

Am schwierigsten ist es, auf diesem mathematisch-astronomischen Gebiet sich in die Wirklichkeit zu versetzen. Selbst was die Schüler mit Hilfe der Wandtafel, guter Geräte, insbesondere der faßlichen Darstellung des Lehrers verstanden haben, das alles giebt noch lange keine Anschauung der Dinge und Vorgänge, wie sie in Wahrheit sind. Es gilt erst, alle diese Größenverhältnisse, Stellungen, Bewegungen mit ihrem zahlreichen Gefolge in das Weltall gewissermaßen zu übertragen. Insbesondere bietet es Schwierigkeiten dar oder vielmehr es bleibt ein Ding der Unmöglichkeit, von den wirklichen Dimensionen, die zum Wesen des letzteren gehören, die entsprechenden Vorstellungen zu erzeugen.

Einen anerkennenswerten Versuch, das Verhältnis der Größe der Sonne zu der ihrer Planeten und zu den Abständen der letzteren von ihr mittels kleiner Maßbestimmungen wenigstens zu etwas klarerer Anschauung zu bringen, hat Schacht in seinem „Lehrbuch der Geographie", S. 294 der 8. Auflage, gemacht. Man denkt sich nach dieser Darstellung die Sonne als eine

Kugel von etwa $1/3$ Meter Durchmesser; alsdann umkreisen sie beispielsweise:

Merkur als sehr feiner Nadelknopf, entfernt von der Sonne	13 m
Venus ein wenig kleiner als die Erde . .	25 „
Erde kaum von der Dicke einer kleinen Erbse	35 „
Jupiter von der Dicke einer Pflaume . .	180 „
Neptun viermal so dick als die Erde . .	1040 „

Es muß dahin gestrebt werden, daß die Schüler wenigstens eine annähernde Vorstellung davon gewinnen, wie die gesamte Menschheit auf der ungeheuren Kugel, Erde genannt, den Weltenraum mit einer Schnelligkeit von 4 Meilen in der Sekunde durchfliegt, und dabei in der Zeit von 24 Stunden mit ihr eine Umdrehung um ihre Achse macht. Um den Schülern die Vorstellung von der wirklichen Größe der Erdkugel etwas zu erleichtern, mögen sie sich den Schulglobus zunächst zu einer Kugel von dem Durchmesser ihres Wohnorts, dann ihres Kreises u. s. w. vergrößert denken, und die eben besagten 4 Meilen sich mit dem Abstand zwischen Köln und Bonn oder zwischen Mainz und Bingen oder zwischen Berlin und Potsdam anschaulich zu machen suchen.

Wir haben der mathematischen Geographie ein ganzes Schuljahr zugewiesen. Den Schülern wird so Zeit gegeben, sich in die vielfach fremdartigen, ungeheuren Verhältnisse allmählich hineinzufinden. Es wird sich zu dem Zwecke sogar empfehlen, diesen Unterricht zeitweilig ganz zu unterbrechen. Die Wiederholung der früheren geographischen Pensa, welche sich für die am Schluß des Schuljahres abgehenden Schüler als große Wohlthat, ja als Notwendigkeit erweisen wird, giebt zugleich Ruhe von jener teilweise harten Arbeit und nützliche Unterbrechung derselben.

Von einem Lehrbuch der mathematischen Geographie ist abzusehen; auch häusliche Arbeiten sind so gut wie ausgeschlossen.

η. Obersekunda.

Mit dem geographischen Unterricht der beiden obersten Klassen achtjähriger und der drei obersten Klassen neunjähriger höherer

Lehranstalten halten wir es insofern wie mit dem geschichtlichen Unterricht in diesen Klassen, als wir in jenen Anstalten (Ober-Bürgerschulen und Ober-Mädchenschulen) von den zwei wöchentlichen Geographiestunden eine für regelmäßige Wiederholungen ansetzen und nur in der andern neue Gebiete bearbeiten, in diesen (Gymnasien) dagegen, wo der Geographie nur eine wöchentliche Schulstunde gewidmet werden kann, aber noch ein zweites Primajahr vorhanden ist, in der einen Stunde abwechselnd wiederholen und weitergehen. Für das neue Pensum der Obersekunda kann auf diese Weise das Gymnasium allerdings nur halb so viel Schulstunden ansetzen als die Ober-Bürgerschule, dagegen finden sich für das, wie wir sehen werden, wichtigere neue Pensum der Prima in den zwei Jahren der ersteren Anstalt eben soviel Schulstunden vor, wie in dem einen der letzteren.

Als neuen Zweig der Geographie überweisen wir der Obersekunda die Geologie und die physische Geographie. Unter jener versteht man die Lehre von der Entstehung und Bildung der Erdrinde. Dieses interessante und die Beschäftigung mit demselben reichlich lohnende Gebiet gehört zugleich der Naturlehre an und kann, wenn es in deren Unterricht zur vollen Geltung gekommen ist, hier entweder ganz übergangen oder kurz zusammengefaßt werden. Schödler hat in seinem „Buch der Natur“ diesem Kapitel eine farbige Karte von der „Lagerung der Gesteingruppen“ beigegeben. Es kann den Unterricht nur fördern, wenn eine ähnlich ausgeführte Wandkarte als Anschauungsmittel im Schulunterricht zur Hand ist.

Der zweite Teil des Pensums für Obersekunda ist die physische Geographie, wie wir sie S. 466 als zweite Form dieses Unterrichtszweiges aus dem Danielschen „Handbuch der Geographie“ dem Hauptinhalte nach aufgeführt haben. Wir können dem Lehrer nur dringend raten, sich an die Danielsche oder eine ähnliche Darstellung zu halten. Sie bringt ihren Gegenstand in dem rechten Maß der Ausführlichkeit und hält sich ebenso frei von der aller Anschaulichkeit entbehrenden Eilfertigkeit, mit welcher die meisten Lehrbücher diese interessanten Gebiete durchjagen, wie von jener tollen Zusammenhäufung trockener physisch-geographischer Benen-

nungen, von welcher wir S. 467 aus dem Gersterschen Buch einige Proben gegeben haben.

Eines Lehrbuchs für Schüler bedarf es hier nicht; es genügen kurze, möglichst in einem Worte auszudrückende Inhaltsangaben, die zusammen kaum drei Seiten zu füllen brauchen, und die der Lehrer, wenn sie nicht im Druck vorhanden sind, während seines Vortrages oder nach demselben diktieren kann.

9. Prima.

Für den Unterricht in Prima bestimmen wir die systematische Betreibung der vergleichenden Erdbeschreibung. Wir haben für die, welche mit dem Zweck und dem Wesen der letzteren noch unbekannt sind, auf S. 468 bereits einen kurzen orientierenden Abschnitt aus dem Lehrbuch von Oberländer mitgeteilt. Wir haben ferner für den in Obertertia zu erteilenden ergänzenden Unterricht in der Geographie von Europa inkl. Deutschland aus dem Pützschen Lehrbuch einige Stellen aufgenommen, um zu zeigen, wie die vergleichende Erdbeschreibung den geographischen Unterricht beleben und vergeistigen kann. Wir haben andererseits Anstand genommen, von derselben in dem geographischen Unterricht der unteren Klassen mehr als Andeutungen zu geben, weil hier der Sinn noch fehlt für die in derselben gegebene Betrachtung der Dinge, auch ein gewisses Maß von Schulkenntnissen, insbesondere in der Geschichte und Naturbeschreibung, vorhanden sein muß, wenn sie verstanden werden soll. Diese Bedingungen fanden wir schon in Obertertia zum Teil erfüllt; sie sind es aber vollständig in Prima einer wohl eingerichteten höheren Lehranstalt, und so ist diese Klasse imstande, sich mit dem genannten herrlichen Zweige der Geographie recht eingehend zu beschäftigen.

Dieser Unterricht hat nämlich die sogenannten geographischen Momente, nämlich 1. die geographische Lage der Erdräume, 2. ihre horizontale Gliederung, 3. den geologischen Bau ihres Bodens, 4. ihre Gebirgsgestaltung, 5. ihre Bewässerung, 6. ihr Klima, 7. ihre Vegetation, 8. ihre Tierwelt, 9. ihre Bevölkerung nach ihren Wechselwirkungen und Wechselbeziehungen in geordneter Reihenfolge zu betrachten. Bei dem

ersten dieser geographischen Momente ist u. a. zu handeln von der geographischen Breite der Erdräume, von ozeanischen und kontinentalen Inseln, und wie hiervon die Kulturverbreitung abhängig ist. Bei dem zweiten geographischen Moment handelt es sich um die Flächenausdehnung der Erdräume, ob sie sich mehr in der Richtung der Meridiane oder der Parallelkreise hinstrecken, um ihre Küstenentwickelung, um ihren Einfluß auf Handel und Gesittung ꝛc. Bei dem dritten geographischen Moment ist die Rede von den verschiedenen Gesteinen, von den Quellen, ihrer Menge und Art, wie dieses alles z. B. auf die Ansiedlung, Bauart der Häuser, Gesundheit, Beschäftigung der Menschen wirkt, u. s. w.

Wir weisen hier nochmals auf das vortreffliche Buch Oberländers (S. 468) hin, das zwischen unanschaulicher und unverständlicher Kürze und einer Ausführlichkeit, welche über die dem Geographie-Unterricht zur Verfügung stehende Zeit und über das Gedächtnis der Schüler hinausgeht, die rechte Mitte hält, auch die reicheren wissenschaftlichen Quellen, aus denen es schöpft, unter sachlicher Beurteilung derselben alle anführt. Von S. 80—88 (3. Auflage) ist das Buch gewissermaßen ein Leitfaden, dessen einzelne Punkte dann von Seite 154—279 eingehend besprochen werden, zusammen ein Schulbuch für Primaner im besten Sinne des Worts. Was vor und zwischen den bezeichneten Seiten liegt, wird dem Lehrer manchen vortrefflichen Wink über den gegenwärtigen Stand des geographischen Unterrichts geben, wenn er auch dem Verfasser möglicherweise nicht überall beipflichtet.

In dieser Behandlung steht die vergleichende Erdkunde als Schwesterwissenschaft herrlich zwischen der Naturbeschreibung und der Weltgeschichte, nach beiden Seiten spendend und von beiden Seiten empfangend. S. 81, e lesen wir: „Geschichtliche Erscheinungen lassen sich oft aus der geographischen Position gewisser Lokalitäten mit erklären. Die centrale Stellung eines Erdraums begünstigt die Gründung einer Weltherrschaft in demselben (Italien), läßt ihn aber auch leicht zur Wahlstatt bedeutsamer Völkerkämpfe werden (Deutschland, Sachsen, Lombardei, Belgien). Die Nachbarschaft von kriegs- und eroberungslustigen Völkern gefährdet die politische Ruhe und Sicherheit. Halbinseln und geräumige Festlandsinseln waren häufig feindlichen

Invasionen als Ziel gesetzt; sie fanden aber darum — gerade so wie Länder in der Nähe von Isthmen — beständige Gelegenheit, ihre Bevölkerungen durch frische, jugendliche Elemente zu verjüngen (Großbritannien, Italien, Spanien — Mexiko, Ägypten)." Man wird sofort erkennen, wo hier die geschichtlichen Repetitionen einzusetzen haben. Auf diese Weise kann sich der geographische Unterricht mit dem geschichtlichen, an anderen Stellen mit dem naturbeschreibenden fröhlich anregend und belehrend aufs wirksamste verbinden.

VII.

Die Naturwissenschaften.

1. Wert und Bedeutung derselben.

Die Naturwissenschaften, auch Naturkunde genannt, umfassen zwei Gebiete: 1. die Naturbeschreibung (Naturgeschichte) und 2. die Naturlehre; die letztere ist entweder Physik oder Chemie. Die Naturbeschreibung giebt Belehrungen über die äußere Erscheinung und die bleibenden Eigenschaften der irdischen Naturkörper und erstreckt sich über die bekannten drei Reiche der Natur, das Tier-, Pflanzen- und Mineralreich. Die Physik handelt von den äußeren Veränderungen der Körper, über welche sie bestimmte Gesetze (Naturgesetze) zusammenstellt. Die Chemie hat es mit den Stoffen zu thun, aus welchen die irdischen, selbst die Himmelskörper bestehen, und mit den inneren Veränderungen derselben.

Es ist klar, daß die Naturwissenschaften ein äußerst wichtiges, hochbedeutendes Lehr- und Lerngebiet darstellen. Hier handelt es sich um alles, was wir mit den Sinnen wahrnehmen, was wir sehen, hören, schmecken, riechen, fühlen. Wenn wir Worte nennen, wie Luft, Wasser, Feuer, Licht, Wärme, Holz, Stein, Metall, Magnetismus, Elektricität, Wind, Gewitter, Getreide, Gemüse, Gift, Haustiere &c., so haben wir es hier mit Dingen oder Kräften zu thun, die alle mehr oder weniger unser eigenes Sein und Wesen berühren und bestimmen, so daß Bekanntschaft mit denselben uns nützlich und förderlich ist, Unbekanntschaft dagegen Hemmung unseres Lebens, Schaden und deshalb bei den Wissenden Vorwurf und Schande bringt.

Es ist zweifellos, daß, wenn Schulen noch nicht beständen, sondern nach den Bedürfnissen der Menschheit und nach den Forderungen des gesunden Menschenverstandes erst neu geschaffen werden

müßten, man aus dem eben besprochenen Grunde als ersten Lehrgegenstand die Naturwissenschaften einführen würde. Auch den höchsten Interessen jeder gediegenen Bildung würde damit Genüge geleistet. Das Lebenselement jedes Unterrichts, die Anschauung, ist hier überall vorhanden, und die Kunst zu beobachten, zu untersuchen, zu trennen, zu verbinden, zu ordnen, zu gruppieren, auch von der Wiederkehr der Erscheinungen Kenntnis zu nehmen, Regeln, Gesetze selbstthätig aufzufinden, erfährt hier die vortrefflichste Übung und Pflege. Und nicht an unwürdige Gegenstände wird der Geist des Schülers gewiesen, sondern das Schöne, das zweckvoll Eingerichtete, das Herrliche, Überwältigende kommt ihm hier entgegen; in die große Werkstätte des Allmächtigen, des Allweisen darf er forschende Blicke werfen. Daß endlich der Unterricht in den Naturwissenschaften ganz besonders Gelegenheit giebt, das Beobachtete und das Wohlverstandene auch in Worte und Sätze zu kleiden, daß er die Jugend sprechen lehrt, das liegt in der Regelmäßigkeit, in der festen Ordnung, in welcher die Naturbeschreibung, wenn sie ihren Zweck erfüllen soll, bei der Aufführung der einzelnen Gattungen, Arten etc. die einzelnen Merkmale auf einander folgen lassen muß, auch in der Klarheit und Übersichtlichkeit ihrer Klassifikation, endlich in der Bestimmtheit und Kürze, mit welcher die Gesetze der Naturlehre ausgedrückt werden können und deshalb auch sollen.

Unter diesen Verhältnissen muß die Behandlung, welche die Naturwissenschaften auf höheren Lehranstalten, insonderheit auf Gymnasien erfahren, geradezu unbegreiflich erscheinen. Zwar sind sie hier immer noch günstiger gestellt, als die Geographie, da sie wenigstens in der äußeren Würde eines selbständigen und mit keinem andern unnatürlich verbundenen Lehrgegenstandes erscheinen. Aber weder auf Gymnasien noch auf Realanstalten gehen die beiden Hauptzweige derselben, nämlich die Naturlehre und die Naturbeschreibung, durch alle Klassen, sondern die letztere wird nur in den unteren und mittleren, die erstere nur in den oberen Klassen betrieben. Über dieses zu späte Eintreten der Naturlehre haben wir uns schon im I. Teil S. 71 etc. näher ausgesprochen. Die Realanstalten räumen

ihr in den oberen Klassen wenigstens eine ausreichende Anzahl wöchentlicher Lehrstunden ein, das Realgymnasium im ganzen fünf, die Ober-Realschule noch mehr; das Gymnasium aber fertigt die Physik in zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden ab und beschäftigt sich mit der Chemie gar nicht. Es ist nicht zu bezweifeln, daß man der Physik selbst diese zwei Stunden noch gerne entziehen würde, um sie den alten Sprachen zuzulegen, wenn man — dürfte.

In Wirklichkeit ist auch zwischen dem „Verbalismus", mit welchem Namen man wohl die hergebrachte Betreibung der alten Sprachen bezeichnet, und dem „Realismus" der Naturwissenschaften ein gegenseitiges Verständnis, ein Zusammenwirken ganz unmöglich. So lange man auf Gymnasien die Lektüre noch in den Dienst der Grammatik stellt, statt die Grammatik der Lektüre als hilfreiche Dienerin beizugeben; so lange man noch Formenlehre und Syntax zu ganz anderen Zwecken treibt, als um mittels derselben den Weg zu jener hochinteressanten, lehrreichen Welt zu finden, die in den Klassikern ihre Pforten öffnet; so lange man mit Deklinieren und Konjugieren, mit der Aufsatzkomödie und der Jagd auf Ciceronianische Wendungen, mit dem Klingklang metrischer Tüfteleien, oder gar mit Versezimmern dem neu erfundenen Götzen „formale Schulung" stroherne Opfer darbringt: so lange droht jeder frische Lufthauch, welcher aus den sich in der großen, reichen, immer neuen Gotteswelt bewegenden Naturwissenschaften in die Moderkammer solcher Sprachbetreibung fährt, den ganzen Plunder über den Haufen zu werfen. Den Gymnasien mit ihrer gegenwärtigen Einrichtung und Lehrweise ist selbst in dem bißchen naturwissenschaftlicher Unterricht, den sie treiben müssen, zweifellos der schlimmste Keil in das altersschwache Gebein gedrückt, und es erscheint von ihrem Standpunkt aus als sehr klug, wenn sie die von besagtem Lehrgegenstand ihrem innersten Sein und Wesen drohende Gefahr dadurch abzuwenden suchen, daß sie ihn öffentlich als Eindringling bezeichnen, der in die vornehme Gesellschaft der klassischen Sprachen gar nicht gehöre, daß sie ihm auch hier und da eine unterrichtliche Behandlung angedeihen lassen, die einer Degradation nicht unähnlich sieht.

Drei Gründe besonders sind es, aus denen das exklusive Philologentum, dem selbstverständlich noch lange nicht alle an Gymnasien thätigen Lehrer angehören, die Naturwissenschaften verachten zu müssen sich wenigstens den Schein giebt. Zunächst haben die letzteren ihr Angesicht vorzugsweise der Gegenwart zugekehrt, sind in ihrer jetzigen Entwickelung auch ohne Frage Kinder der Neuzeit, während das schroffe Altphilologentum nur in der klassischen Vergangenheit das Bildungsheil suchen zu müssen meint. Ferner will man die eigentliche Arbeit der Naturwissenschaften nicht für voll und der altsprachlichen Arbeit ebenbürtig ansehen; in denselben werde vorzugsweise nur äußerlich geschaut, beobachtet, nur die äußeren Sinnesorgane in Thätigkeit gesetzt; hier werde vielfach auch nur gemutmaßt; erst wiederholtem Versuchen, Irren, Fehlgreifen entspringe hier oft die Erkenntnis der Wahrheit, des Gesetzes. Nun ist das naturwissenschaftliche Denken allerdings nicht das philologische; aber Guericke, Galvani, Watt, Humboldt, Liebig und die zahlreichen jetzt lebenden Naturforscher werden doch übereinstimmend versichern, daß sie in ihrer Berufswissenschaft recht viel nachgedacht haben. Im reinen Denken wird auch die Philologie noch von der Philosophie weit übertroffen und will sich doch von dieser nicht verachten lassen. Auch Künstler, selbst Dichter denken nicht bloß, sondern ihre Thätigkeit wurzelt vielmehr in der Phantasie, dieser einem handfesten Jünger des „rein Sprachlichen" wenig sympathischen geistigen Kraft. Und doch wird ein Altphilologe, wenn auch Shakespeare, Goethe und Schiller, so doch nicht Homer, Sophokles und Pindar verachten wollen. Endlich — und das ist vielleicht die schwerste Anklage — huldigen die Naturwissenschaften dem „Utilitarismus"; nach den von ihnen aufgefundenen Gesetzen und unter Benutzung der von ihnen entdeckten Naturkräfte baut man Lokomotiven, Dampfschiffe, Maschinen jeder Art, richtet elektrische Telegraphen ein, macht elektrisches Licht, Fernsprecher, Fernrohre 2c. Der Gymnasial-Unterricht in den alten klassischen Sprachen dagegen spendet „allgemeine Bildung" — dieses Schlagwort kehrt in den Versammlungen wie in den Fachschriften der Altphilologen immer wieder —, steht nicht im schnöden Dienst des Nutzens; man kann mit demselben — hier dürfte der Humor die Rede plötzlich unter-

brechen — „nur Theologe, Jurist, Mediziner, Philosoph, höherer Berg-, Forst-, Post- und Baufachbeflissener, Architekt, Offizier und last but not least Gymnasiallehrer werden!!"

Dieser Kampf des Altphilologentums mit den Naturwissenschaften ist für jenes ein ganz hoffnungsloser. Es haben die letzteren nicht bloß ihre Aufnahme in den Lehrplan der Gymnasien, wenn auch zunächst mit durchaus ungenügender Stundenzahl, erzwungen und dabei die öffentliche Meinung zu der Überzeugung gebracht, daß Gymnasien ohne naturwissenschaftlichen Unterricht unfertige, lückenhaft eingerichtete Anstalten sind, sondern sie haben sich auch mit den neueren Sprachen zu dem Anspruch verbündet, als die Lehrgegenstände angesehen zu werden, deren Pflege die Gegenwart mit ihren gewaltigen wissenschaftlichen, staatlichen, volkswirtschaftlichen Aufgaben zu allererst bedarf. Ja, der gesunde Menschenverstand und die Not der Zeit stellen an die Gymnasien die Frage, ob sie die Naturwissenschaften und die neueren Sprachen als den alten Sprachen vollkommen ebenbürtige Lehrgegenstände in ihren Unterrichtsbetrieb aufnehmen, den altsprachlichen Unterricht von Grund aus reformieren und durch beides sich die Stellung der ersten Vorbereitungsanstalt für die höchsten Fachgebiete bewahren, oder ob sie als unbrauchbar gewordene Erziehungs- und Lehrinstitute bald nach der Verantwortungsstunde, die in nicht langer Zeit auch dem Berechtigungswesen schlagen wird, besser und zeitgemäßer eingerichteten Anstalten den Platz räumen wollen.

Die Naturwissenschaften dürfen sich aber noch einer zweiten Feindschaft rühmen; es ist die der vermeintlichen Wächter unseres christlichen Glaubens, nämlich der evangelischen Orthodoxie, von der jede freie Forschung verfemenden Dogmatik des päpstlichen Syllabus ganz zu schweigen. Unsere „Positiven" wittern nämlich in jeder besonderen Verehrung der Ordnungen und Gesetze der Natur Pantheismus, obgleich nichts so gebieterisch zum Glauben an eine höchste Vernunft, einen persönlichen, allmächtigen, allweisen und allgütigen Gott und Herrn aller Dinge hindrängt, als die Betrachtung der mit menschlichen Gedanken unfaßbaren Größe des Weltalls, der alles Begreifen übersteigenden zweckvollen Einrichtung desselben und

der unzähligen freundlichen Veranstaltungen zum Glück und zur Wohlfahrt der Bewohner dieser Erde. Auch für den biblisch-dogmatischen Wunderbegriff fürchten jene Schaden von der Betrachtung der Natur und ihrer unveränderlichen, jede Willkür ausschließenden Gesetze, obgleich die Wunderthaten, von denen uns die heilige Schrift Mitteilung macht, und die der Erlöser selbst weit unter die von seiner Persönlichkeit, seinem Lehren und Leben ausströmenden geistigen Einwirkungen stellt, klein und dürftig erscheinen neben den tausend und aber tausend unser Wissen und Verstehen weit übersteigenden Vorgängen im Weltall, die von den gewaltigen Kreisungen der Himmelskörper herab zum geheimnisvollen Leben kaum noch dem Blick sichtbarer oder wirklich nur dem bewaffneten Auge erkennbarer Tierlein die Ehre und den Ruhm Gottes verkünden.

Wie sich die Betreibung der Naturwissenschaften sehr wohl mit demjenigen Studium der alten Klassiker, insbesondere der Dichter, verträgt, welches durch die Schale des bloß Sprachlichen zum Kern des eigentlichen Kunstwerkes hindurchdringt und dasselbe in Inhalt und Darstellung zu fröhlichem Verständnis und zu bildungspendendem Genuß erschließt; wie überhaupt die Kunst ihre höchste Vollendung erreicht, wenn sie zur Natur wird; wie Homer und Shakespeare im schönsten Sinne des Wortes Dichter der Natur gewesen sind, Schiller die Natur als Retterin der Menschheit aus den Fesseln der Wildheit und aus der Schmach lasterhafter Über- und Verbildung gefeiert hat, in Goethe der Dichter und der Naturforscher sich aufs harmonischste mit einander verbanden: so kann auch das Studium der Natur und die Erforschung der von dem Höchsten geschaffenen Ordnungen und Gesetze derselben nie zur Irreligiosität führen, muß vielmehr zum feurigsten Interpreten der heiligen Schrift werden, da wo diese gerade die Natur als die Verkünderin der göttlichen Allmacht und Weisheit feiert.

Die Orthodoxen und die „Positiven“, die so gerne von einem unmittelbaren Eingreifen der Vorsehung in die irdischen Dinge und Verhältnisse reden, müssen sich wohl wundern, daß Gott nicht mit seinen Blitzen die zerschmettert, welche gegen seinen Willen, wie jene meinen, vorwitzig seine Geheimnisse erspähen. Andererseits werden sie beim Hinblick auf die großartigen Verbesserungen, Erleichterungen,

Verschönerungen, Bereicherungen, welche neu entdeckte Naturkräfte auf allen Gebieten des menschlichen Lebens geschaffen haben und von welchen auch jene bei allem Haß wider die sündigen Naturwissenschaften den ergiebigsten Gebrauch machen, sich des Gedankens nicht entschlagen können, daß der himmlische Vater in unserer Zeit sich ganz besonders der Naturforscher bedient, um uns des Lebens Mühe zu vermindern und unser irdisches Dasein zu fördern und zu schmücken.

Daß das eine oder andere kirchliche Dogma, welches Unwissenheit, oder Beschränktheit, oder unevangelische Rechthaberei ersonnen hat, neben den Forschungen der heutigen Naturwissenschaften nicht mehr bestehen kann, ist ein Beweis, daß der Geist, welcher in alle Wahrheit leiten soll, zu seinen Zwecken sich auch der letzteren bedient.

2. Der Stoff.

Haben wir in dem Vorhergehenden über die Wichtigkeit, ja Notwendigkeit des Unterrichts in den Naturwissenschaften keinen Zweifel gelassen, so gilt es doch andererseits festzuhalten, daß wir es mit einem Lehrgegenstand zu thun haben, der mit anderen Lehrgegenständen, von welchen jeder mehr oder weniger seine besondere Bedeutung, ja eine gewisse Unentbehrlichkeit besitzt, sich in die vorhandene Zeit und in die Arbeitskraft der Schüler teilen muß. Man hat mit den zu gunsten der Naturwissenschaften erhobenen Ansprüchen hier und da auch das richtige Maß überschritten; der Überschätzung dieses einen Lehrgegenstandes ging die Unterschätzung der andern natürlich zur Seite, und eine an sich hochachtbare Schulgattung hat s. Z. diesen Übertreibungen in ihrem Lehrplan den einseitigsten Ausdruck gegeben. In den Gewerbeschulen alten Stils wurden fast nur Naturwissenschaften, Mathematik inkl. Rechnen und Zeichnen getrieben. Man hat aber die Erfahrung gemacht, daß nicht bloß diese Lehrgegenstände selbst unter ihrer Vereinsamung litten, sondern daß auch die hier erlangten einseitigen Fachkenntnisse und der Mangel an jeder weiteren Schulbildung den späteren Inhabern der betreffenden Berufsstellungen in wichtigen Lebensverhältnissen den geistig sittlichen Halt nicht darboten, dessen ein Mann bedarf, der nicht gerade in den niedrigsten

Gesellschaftskreisen verkehren muß. Man hat deshalb diese Gewerbeschulen durch Einordnung der Religion, der neueren Sprachen und der übrigen Realien in den Lehrplan zu wirklichen Bildungsanstalten zu machen sich gezwungen gesehen.

Es muß in sämtlichen höheren Lehranstalten der Unterricht in den Naturwissenschaften sich nicht bloß mit einer im günstigsten Falle immer noch beschränkten Zahl wöchentlicher Lehrstunden begnügen, sondern er kann auch nur in weise ausgewählten Kapiteln eine gewisse Vollständigkeit erstreben. Auch hier heißt es: Non multa, sed multum! d. h.: Beschränke dich in der Heranziehung von Einzelheiten; vermeide das Vielerlei; aber halte es mit einer gründlichen Einsicht in das Wesentliche und mit einer klaren Übersicht über das Ganze.

Reden wir zunächst von der Naturbeschreibung, so schließt schon die Bedeutung dieses Worts jedes mechanische Herunterplappern von Namen aus, dem die klare und bestimmte Anschauung der entsprechenden Dinge fehlt. Hier, wo die in Gestalt, Größe und Farbe verschiedenen Vertreter niederer Tierarten, beispielsweise der Käfer und Schmetterlinge, nach Hunderten rechnen, wo selbst die Haustiere der verschiedenen Länder in ihrer äußeren Erscheinung oft sehr von einander abweichen, wo die Zahl der niederen Pflanzenarten Legion ist, da thut eine scharfe Heraushebung des für den Unterricht zweifellos Zweckdienlichen aus der Menge des mehr oder weniger Zwecklosen dringend not. Tiere, Pflanzen und Mineralien, die uns nicht immer wieder vor Augen treten, oder die nicht entschieden nützlich oder schädlich sind, oder die wir nicht wegen ihrer äußeren Erscheinung oder ihres eigentümlichen Lebens einer besonderen Beobachtung für wert halten müssen, die uns deshalb in der Unterhaltung mit gebildeten Menschen oder in gediegenen Schriften selten oder nie begegnen, sind im Schulunterricht unbedingt zu übergehen.

In Betreff der Wichtigkeit der verschiedenen Naturkörper treten bestimmte Abstufungen zu Tage. Da lebendige oder organische Naturkörper einen zweifellos höheren Rang einnehmen als leblose oder unorganische, so hat der Unterricht der Zoologie und Botanik mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und mehr Zeit

zu widmen als der Mineralogie. Da ferner die Tiere außer den Eigenschaften, welche sie mit den Pflanzen gemein haben, noch die höheren der Empfindung und der willkürlichen Bewegung besitzen, so hat die Zoologie den Vorrang vor der Botanik. Diese Abstufung kann allerdings nicht mit rücksichtsloser Schärfe durchgeführt werden, da gewisse Mineralien, wie die edlen Metalle, von unedlen beispielsweise das Eisen, ferner die Kohle, der Marmor, die Edelsteine vielen niederen Pflanzenarten, und die Nutzbäume, die Riesen unserer deutschen, auch asiatischer und amerikanischer Wälder, das Getreide, die einheimischen Giftpflanzen vielen niederen Tierarten an Bedeutung für den Unterricht weit überlegen sind. In der Zoologie ragen die Säugetiere und Vögel über die anderen Klassen hoch empor, und doch werden das Krokodil, die Riesenschildkröte, die Riesenschlange, die Klapperschlange und die Kreuzotter, die Biene, Seidenraupe im Unterricht eine ausführlichere Behandlung finden müssen, als mancher weder schöne, noch nützliche, noch eigentümliche Vertreter der beiden ersten Klassen der Zoologie.

Insbesondere bei den Pflanzen sind die einzelnen Teile oft von sehr verschiedener Wichtigkeit. Bei der einen tritt mehr die Blüte, bei der anderen die Frucht, bei der dritten die Wurzel, bei der vierten die Blätter bedeutsam und beachtungswert hervor. Der Unterricht hat es natürlich in erster Linie mit dem durch seinen Wert, seine Schönheit oder seine Eigentümlichkeit Hervortretenden zu thun und darf in vielen Fällen das Übrige entweder nur kurz berühren oder muß es, besonders bei Repetitionen, ganz übergehen. Der Lehre von den Krystallformen darf der mineralogische Unterricht selbst in Prima kaum eine Schulstunde widmen; von dem näheren Eingehen auf die Krystallisation bei den einzelnen Materialien muß, wenn viel wichtigere Dinge nicht notleiden sollen, durchaus abgestanden werden.

Zwei Gebiete beanspruchen im naturbeschreibenden Unterricht noch eine besondere Beachtung, die Physiologie und die Technologie. Jene belehrt uns über das eigentliche Leben der organischen Wesen, u. a. über ihre Erzeugung — auf Schulen kann von dieser nur bei den Pflanzen die Rede sein — und ihre Ernährung; diese über die Bearbeitung und die Verwendung der nützlichen Naturkörper, wenigstens besonderer Teile der-

selben, aus allen drei Naturreichen. Es leuchtet ein, daß die letztere der minder reifen Jugend verständlicher ist und deshalb ihre Aufmerksamkeit auch mehr auf sich ziehen wird, als die erstere.

Der Unterricht in der Naturlehre ist dem in der Naturbeschreibung an Wichtigkeit, aber auch an Schwierigkeit weit überlegen. Der letztere beschäftigt sich mit Tieren, Pflanzen und Mineralien, deren bei weitem größeren Teil er nur auf guten Abbildungen, nie in eigener Gestalt sehen oder in irgend einer Weise auch nur mittelbar wahrnehmen wird; die meisten physikalischen Erscheinungen und Gesetze dagegen gehören dem ganzen Erdboden an, und der Mensch begegnet ihnen, wo immer er sich befinden mag. Nicht die Erweiterung unserer naturbeschreibenden Kenntnisse hat den ungeheuern Umschwung erzeugt, der sich in unserem Jahrhundert und insbesondere in den letzten Jahrzehnten auf allen Gebieten des menschlichen Lebens vollzogen hat. Das sind die Riesenthaten der Naturlehre. Die Naturbeschreibung oder Naturgeschichte beschreibt und erzählt — die Naturlehre verbindet mit dem Lehren das Schaffen; die Naturbeschreibung folgt dem menschlichen Thun und Wirken — die Naturlehre geht ihm voran, bricht ihm Bahn, rüstet den Unternehmungsgeist mit den Werkzeugen und Waffen aus, deren er auf seinem Eroberungszug durch die Welt bedarf. Unsere Entdeckungsreisenden, auch wohl Kaufleute oder Missionare ergänzen die Naturbeschreibung mit der Nachricht von bisher unbekannten Tieren, Pflanzen und Mineralien und berichtigen sie durch genauere und zuverlässigere Beobachtung der bekannten. Aber die Eisenbahnen und Dampfer, welche irdische Entfernungen aus dem Verkehr der Menschen immer mehr verschwinden lassen, die Telegraphen, mit welchen wir mit den Bewohnern fremder Länder und Erdteile Zwiesprach führen, die Fernrohre, mit denen wir dem bloßen Auge nicht mehr wahrnehmbare Sterne schauen, die Mikroskope, mit denen wir für das unbewaffnete Auge unsichtbare Tierlein beobachten, die Thermometer und Barometer, die Pumpen und Feuerspritzen, die Öl- und elektrischen Lichter, eine Menge Geräte und Werkzeuge für den täglichen Gebrauch sind alle Schöpfungen der Naturlehre, und zwar des ersten Teils derselben, der Physik.

Daß die Chemie, die verhältnismäßig noch junge Schwester

der Physik, dieser in der Mehrung menschlichen Wissens und menschlicher Kräfte rüstig zur Seite schreitet, das zeigt ein flüchtiger Blick auf nur einige Gebiete ihrer Thätigkeit. Sie handelt von der Luft, die wir ein- und ausatmen, von dem Wasser, das wir trinken, von der Beleuchtung und Heizung, vom Schwefel und Phosphor, von Säuren und Salzen, von Gasen, von der Desinfektion, von der Ackererde und deren Düngung, von der Ernährung der Pflanzen, der Tiere und Menschen. Sie untersucht die Urstoffe auf ihr Wesen und ihre Wirkung, trennt Verbundenes, verbindet Getrenntes und leistet so der Menschheit im Haushalt (Küche und Keller), im Gewerbe, in der Industrie (z. B. Stahlbereitung), im Landbau, in der Pflege und Behütung der Gesundheit die schönsten und wichtigsten Dienste.

Es leuchtet ein, daß Physik und Chemie dem Unterricht mehr und größere Schwierigkeiten darbieten als die Naturbeschreibung. Bei der letzteren hat der Schüler in einem geordneten Unterricht die wirklichen Gegenstände oder deren Abbildungen nur genau anzuschauen, um sich ihre Erscheinung und ihre wesentlichen Merkmale einzuprägen. In der Naturlehre darf zwar auch die Anschauung nicht fehlen; aber in diesem Wissenszweig muß der Schüler aus dem, was er wahrnimmt, auf die Kraft oder das Gesetz, welches hier wirksam ist, erst schließen, aus dem Falle der Körper oder aus dem Drucke derselben auf einen darunter befindlichen Gegenstand auf die Schwere, aus dem Steigen des Quecksilbers im Thermometer auf die Wirksamkeit der Wärme. Dieses ist allerdings immer noch ein sehr einfacher Denkprozeß, und so können die sog. allgemeinen Eigenschaften der Körper, auch die Gesetze der immer wiederkehrenden, vor unseren Augen und Ohren sich abspielenden Naturerscheinungen, wie Regen, Schnee, Wind ꝛc., endlich die Einrichtung einfacher physikalischer Instrumente im Geschäft oder im häuslichen Leben bereits auf den untersten Klassenstufen gelehrt werden. Dieser Unterricht bildet alsdann den ersten konzentrischen Kreis, an welchem also diejenigen Schüler noch teilnehmen, welche nach durchlaufener Quarta oder etwas später die Anstalt verlassen; sie lernen wenigstens das Allerwesentlichste aus diesem selbst für den kleinen Mann wichtigen und interessanten Lehrzweig kennen.

Der zweite konzentrische Kreis umfaßt möglichst die sämtlichen bedeutenderen Erscheinungen und Gesetze, welche entweder im Naturleben von selbst und meist in größeren Verhältnissen zu Tage treten, oder im gewerblichen und industriellen Schaffen, oder im großen öffentlichen Verkehr der Städte und Völker, endlich in den kleinen Erfordernissen des häuslichen Daseins, wenn auf allen diesen Gebieten der Mensch physische Kräfte in seine Dienste genommen hat, thätig sind. Diesem zweiten konzentrischen Kreise im Physik-Unterricht geht der erste im chemischen zur Seite, in welchem der Schüler sich für den künftigen Beruf oder für sein häusliches Leben das zunächst Brauchbare aneignet. Damit ist im ganzen das Ziel bestimmt, welches der physikalische und der chemische Unterricht mit denjenigen Schülern erreichen muß, welche aus einer durchlaufenen sechsklassigen höheren Lehranstalt ins praktische Leben übertreten, oder welche die entsprechenden sechs Klassen acht- oder neunjähriger höherer Lehranstalten, wie unser Schulorganismus sie verlangt, durchgemacht haben.

Den zwei resp. drei oberen Klassen dieser Anstalten liegt es nun ob, im dritten konzentrischen Kreis des Physik- und im zweiten des Chemie-Unterrichts das bisher Erlernte zu befestigen, im einzelnen zu ergänzen und die Kapitel noch nachzuholen, auf welche der frühere Unterricht wegen der hier wohl geforderten peinlicheren Berechnungen oder Messungen, für die im vorigen konzentrischen Kreis die Zeit fehlte, oder wegen allzugroßer Schwierigkeit hatte verzichten müssen.

Die Lehrstoffe würden sich nach allen diesen Gesichtspunkten und Erwägungen etwa in der folgenden Weise auf die einzelnen Klassen verteilen, wobei wir für die Naturbeschreibung bemerken, daß die Botanik selbstverständlich dem kürzeren Sommerhalbjahr, die Zoologie und die Mineralogie unter bei weitem vorwiegender Beschäftigung mit der ersteren dem längeren Winterhalbjahr zufällt.

a) Naturbeschreibung.

Sexta: 1 wöchentliche Stunde. Im Sommerhalbjahr: Die heimischen Obst- und Waldbäume und die wichtigsten heimischen Nutzpflanzen. Im Winterhalbjahr: Popu-

läres aus dem Leben wichtiger und interessanter Säugetiere und Vögel.

Quinta: 1 wöchentliche Stunde. Im Sommerhalbjahr: Heimische Giftpflanzen und wichtige oder interessante auswärtige Pflanzen. Im Winterhalbjahr: Populäres aus dem Leben der Amphibien, Fische und der wirbellosen Tiere.

Quarta: 2 wöchentliche Stunden. Im Sommerhalbjahr: Das Linnésche System. Das Wesentlichste von den Formen der Wurzel, des Stengels, der Blätter rc. Das Wesentlichste aus der Physiologie der Pflanzen. Repetition des Sexta- und Quintapensums. Im Winterhalbjahr: Die wichtigsten Mineralien, ihre Gewinnung, Verarbeitung, Verwendung. Repetition des Sexta- und Quintapensums.

Untertertia: 2, auf Gymnasien 1 wöchentliche Stunde. Sommerhalbjahr: Klasse 1 bis 7 nach dem Linnéschen System. Winterhalbjahr: Anatomie und Physiologie des Menschen.

Obertertia: 2 resp. 1 wöchentliche Stunde. Sommerhalbjahr: Klasse 8 bis 17 nach Linné. Winterhalbjahr: Systematischer Unterricht in der Lehre von den Säugetieren und Vögeln.

Untersekunda: 2 resp. 1 wöchentliche Stunde. Sommerhalbjahr: Klasse 18 bis 24 nach Linné. Winterhalbjahr: Systematischer Unterricht in der Lehre von den Amphibien, Fischen und den wirbellosen Tieren.

Obersekunda: 1 wöchentliche Stunde. Sommerhalbjahr: Ergänzende Repetition der Physiologie der Pflanzen und der 7 ersten Klassen nach Linné. Winterhalbjahr: Ergänzende Repetition der Anatomie und Physiologie des Menschen und der Lehre von den Säugetieren und Vögeln.

Prima: 1 wöchentliche Stunde. Sommerhalbjahr: Ergänzende Repetition der 8. bis 24. Klasse nach Linné. Winterhalbjahr: Ergänzende Repetition der Amphibien, Fische und wirbellosen Tiere und der Mineralogie.

Oberprima des Gymnasiums: 1 wöchentliche Stunde. Größere repetitorische Zusammenfassungen aus der gesamten Naturbeschreibung.

b) Naturlehre.

α. Physik.

Sexta: 1 wöchentliche Stunde. Populäres von den festen, flüssigen und luftförmigen Körpern.

Quinta: 1 wöchentliche Stunde. Populäres vom Schall, Licht, Wärme, Magnetismus und Elektricität.

Quarta: 2 wöchentliche Stunden. Von den allgemeinen Eigenschaften der Körper. Von den festen Körpern.

Untertertia: 2 wöchentliche Stunden. Von den flüssigen und luftförmigen Körpern. Vom Schall.

Obertertia: 2 wöchentliche Stunden. Vom Licht und von der Wärme.

Untersekunda: 2 wöchentliche Stunden. Vom Magnetismus, von der Elektricität und von der Elektrodynamik.

Obersekunda: 2 wöchentliche Stunden. Ergänzende Repetition der Lehre von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, von den festen, flüssigen und luftförmigen Körpern und vom Schall.

Prima: 2 wöchentliche Stunden. Ergänzende Repetition vom Licht, von der Wärme, vom Magnetismus, von der Elektricität und von der Elektrodynamik.

β. Chemie.

Obertertia: 1 Stunde. Das Nützlichste und Interessanteste aus der unorganischen Chemie.

Untersekunda: 1 Stunde. Etwas eingehender die organische Chemie.

Obersekunda: 2 Stunden. Die unorganische Chemie systematisch.

Prima: 2 Stunden. Die organische Chemie systematisch.

Das Gymnasium hat den chemischen Unterricht dem übrigen naturwissenschaftlichen Unterricht zunächst an geeigneten Stellen anzuschließen; für selbständige Betreibung desselben sind erst die beiden wöchentlichen Stunden verfügbar, die wir in Oberprima dieser Anstalt

für die Naturlehre angesetzt haben. In der Ober-Bürgerschule ist das für Prima bestimmte Pensum bedeutend kleiner, als das für Obersekunda bestimmte; dafür kann dem letzteren in Prima die dringend notwendige Repetition um so leichter und eingehender zu teil werden.

3. Die Methode.

Der naturwissenschaftliche Unterricht muß im buchstäblichen Sinn des Wortes stets ein anschaulicher sein. Hier muß alles, was sich im Leben selbst unserer sinnlichen Wahrnehmung darbietet, wenn irgend möglich auch mit den Sinnen beobachtet werden. Nur so kommen wirklich richtige Vorstellungen zustande, während selbst bei der genausten und vollständigsten Beschreibung eines Naturkörpers oder eines natürlichen Vorgangs seitens des Lehrers der Schüler sich die Sache nicht ganz so vorstellt, wie sie ist, im Gegenteil von der wirklichen Erscheinung derselben, wenn er sie sieht oder hört, durchweg überrascht sein wird. Daraus folgt, daß im naturbeschreibenden Unterricht die vorzunehmenden Tiere lebend oder gut ausgestopft oder in Spiritus, die Pflanzen, wie sie sich auf der Wiese, an den Wegen, in Hecken oder im Garten finden, die Mineralien in natura, oder alle diese Naturkörper, wo Originale nicht zu haben sind, in möglichst vollkommenen Abbildungen der Jugend gezeigt werden müssen. Die letztere ist durch das Schauen im Schauen zu üben; das Beobachten wird ihr je länger je mehr auch Freude machen, so daß sie sich keine Gelegenheit hierzu in zoologischen oder botanischen Gärten, in Museen, auf Spaziergängen, auf weiteren Ausflügen, auf Reisen entgehen lassen wird. Der Schatz des naturgeschichtlichen Wissens und die Kunst und Fertigkeit des Schülers, die ihm bisher noch unbekannten Naturkörper auf die rechte Art zu beobachten, werden hierdurch in gleichem Maße ein fortwährendes fröhliches Wachstum erfahren.

So muß auch der Unterricht in der Physik und Chemie immer zugleich die Sinne der Schüler in seine Dienste nehmen; die Anschauung ist hier sogar in erster Linie in Thätigkeit zu setzen. Geräte jeder Art müssen in Fülle vorhanden sein. Gute Lehrbücher enthalten eine Menge von Anschauungsmitteln in sorgfältig ausgeführten Holzschnitten; das

physikalische wie das chemische Laboratorium muß sie alle möglichst selbst, wenn auch einige in verkleinerter Gestalt, zum sofortigen Gebrauch besitzen. Nach den Kosten darf hier nicht gefragt werden; wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen und für deren Vorhandensein sorgen. Was wir schon in der Methodik des Geographie-Unterrichts aussprachen, daß man das im Etat ausgeworfene Geld viel fruchtbringender für brauchbare Geräte, Abbildungen, Anschauungsmittel jeder Art verausgabt, als für die Ausschmückung und Verzierung der Bibliotheken mit hoch-fachwissenschaftlichen Werken, die niemand liest, das wiederholen wir hier auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Selbstverständlich muß der Lehrer aus diesem Vorrat an Darstellungsmitteln auch geistiges Kapital zu schlagen wissen, er muß sie zu zeigen, zu erklären, die physikalischen und chemischen Erscheinungen zu erzeugen verstehen; die Experimente müssen „gehen“. Die Entschuldigung, wenn sie versagen, mit der Unreinheit der Geräte fällt auf den Lehrer selbst zurück; er soll sie rein halten. An die störenden Wirkungen der feuchten Witterung glauben kluge Schüler nur kurze Zeit. Wie ein Lehrer, der im Geschichtsunterricht sich nicht auf Namen und Jahreszahlen besinnen kann; wie ein Mathematiker, der in einem Beweise stecken bleibt; wie ein Sprachlehrer, dem die Vokabeln fehlen und dem vor einer nicht ganz einfachen Konstruktion der Verstand „stille steht“, so ist ein Lehrer der Physik und Chemie, dem die Experimente mißglücken. Sie müssen ferner flott von statten gehen, und wenn es auch einige Stunden der Vorbereitung kostet; das gehört zum Amt. Die Minuten des Wartens sind mit angemessenen Belehrungen oder Fragen auszufüllen. Die Geräte und die Stoffe, mit denen gearbeitet wird, müssen stets zur Hand sein, sonst geht wieder mit dem Suchen die kostbare Zeit verloren, und die Schüler empfangen den Eindruck der Unordnung, was gleichfalls den Zwecken einer Erziehungsanstalt, wo alles Thun und Lassen des Lehrers vorbildlich sein muß, zuwiderläuft. Sind nicht ferne von der Schule Gegenstände, von denen der Unterricht handelt, im großen, wohl gar in Thätigkeit zu sehen, Maschinen, Gestelle, industrielle Einrichtungen, so muß der Lehrer seine Jugend dorthin führen und an Ort und Stelle die

nötigen Erläuterungen geben. Die Besitzer werden die Erlaubnis dazu wohl selten versagen.

2. Als Beweis, daß die Schüler sich das vom Lehrer Gezeigte oder Erklärte zum geistigen Eigentum gemacht haben, genügt es nicht, daß sie seine Fragen selbständig zu beantworten imstande sind; denn er giebt dabei immer noch die Reihenfolge der einzelnen Merkmale oder Vorgänge an, und auch diese müssen die Schüler kennen. Vielmehr ist von ihnen zu verlangen, daß sie den ganzen Gegenstand oder das ganze Experiment von Anfang bis zu Ende ohne Hilfe des Lehrers in richtiger Aufeinanderfolge der einzelnen Teile auch in korrekter Sprache vorzutragen wissen, und zwar zunächst angesichts des Gegenstandes oder während des Experimentes, dann auch aus dem Gedächtnis.

3. Dagegen kann nicht erwartet oder gefordert werden, daß die Schüler von dem Erlernten für die ganze Schulzeit alle Einzelheiten behalten. Sie müssen beispielsweise nach beendeter Beschäftigung mit der Niederdruck-Maschine eines Dampfschiffes oder mit einer Hochdruck-Maschine, etwa einer Lokomotive, sämtliche Haupt- und auch die wichtigsten Nebenbestandteile kennen und sich über das Ganze in richtiger Aufeinanderfolge der Vorgänge, wie wir das eben im allgemeinen verlangt haben, auszusprechen wissen. Aber je mehr sich im Laufe der Schuljahre die durchgenommenen Stoffe häufen, um so weniger werden sie imstande sein, auch später noch sich auf jeden einmal gewußten Namen sofort zu besinnen, über jede einmal verstandene Nebenfunktion sofort Auskunft zu geben. Es muß genügen, daß sie mit dem gründlich Erlernten der Hauptsache nach bekannt bleiben, und nur darauf dürfen, wie in den meisten Unterrichtsgegenständen, so auch hier, die späteren Repetitionen hinarbeiten. Auch die Gedächtniskraft der Schüler hat ihre Grenzen; jede Überschreitung derselben erzeugt Verwirrung oder Ohnmacht oder noch Schlimmeres. Man vergegenwärtige sich einmal alle Lehrgegenstände, welche auf einer wohlorganisierten Unterrichtsanstalt betrieben werden, wie sie sich alle nach verschiedenen Seiten noch in mächtige Wissenszweige zerteilen, deren jeder eine Fülle von Einzelkenntnissen, insbesondere eine Menge Namen und Bezeichnungen in sich schließt! Wollte

man es erzwingen, daß alle diese im Lauf der Schuljahre aufgespeicherten Spezialitäten das sichere Gedächtniseigentum der Schüler blieben, dann würde man zahllose junge Existenzen leiblich und geistig brechen, die Irrenhäuser und die Gottesäcker bevölkern. Kann und darf man aber den Repetitionen diesen Umfang nicht geben, so ist es sträflich, weil unehrlich und unwahrhaftig, den Schein anzunehmen, als ob man das thäte; es ist sträflich, die Schüler mit Memorieraufgaben zu belasten, deren Erfüllung durchzusetzen man weder vermag noch beabsichtigt.

Es giebt auch ein teilweise latentes Wissen, kraft dessen ein Mensch zwar nicht jede Nebensache beim Namen nennen, auch sie nicht alle an den Fingern herzählen kann, aber alles, was er einmal gründlich gelernt hat, der Hauptsache nach kennt und versteht, über dasselbe sich an einer gebildeten Unterhaltung zu beteiligen, Vorträgen oder schriftstellerischen Ausführungen auf diesem Gebiet zu folgen imstande ist. Mit diesem Wissen muß sich die Schule in manchen Teilen des Unterrichts begnügen, darf sich auch dadurch nicht irre machen lassen, daß es von den Generalpächtern der „formalen Bildung“ mit dem Scheltwort „Halbwissen“ belegt wird.

Noch einen Schritt weiter gehen wir in der Methodik der Pflanzenkunde. Dieselbe wird als Lehrgegenstand, mittels dessen der Schüler das äußere Beobachten lernen und es in demselben zu einer gewissen Fertigkeit bringen kann, von keinem anderen erreicht. Hier lassen sich eine Menge Pflanzen, weil die Natur brauchbare Exemplare derselben in Fülle darbietet, nach allen ihren zahlreichen Merkmalen untersuchen und nach der bestmöglichen Reihenfolge der letzteren in korrekter Sprache bestimmen. Die Versuche Linnés und anderer hervorragender Botaniker, durch Beobachtung gleicher und ungleicher, daher verbindender und trennender Merkmale das ganze Pflanzenreich durchsichtig und übersichtlich zu gruppieren und zu klassifizieren, werden hier durch die vom Lehrer angeregte und kontrollierte Selbstthätigkeit der Schüler immer von neuem wiederholt. Und dazu eignen sich nicht bloß nützliche und schöne Pflanzen, sondern auch minder nützliche und minder schöne. Haben sie aber diesen Dienst geleistet, dann ist ebenso wenig Anlaß vorhanden, sie immer wieder mit den sämt-

lichen Merkmalen aus dem Gedächtnis herzusagen, wie es Sinn hat, jemanden, der bereits in höheren Rechengebieten tüchtig geworden ist, immer wieder aus dem Gedächtnis die Multiplikationsreihen von 2 × 2 an aufsagen zu lassen. Dieses Behalten von einem Heere unbedeutender Pflänzchen mit all ihren Merkmalen ist eine sinnlose, für viele Schüler auch ermüdende, verwirrende Gedächtnisbelastung, wie sie in diesem Maße sich würdig neben den Regeln- und Ausnahmenkultus der lateinischen Grammatik stellt. Selbst die Namen aller durchgenommenen Pflanzen zu behalten, ist zwecklos. Wem es Freude macht, auch leicht wird, möglichst sämtliche Pflanzen und Pflänzchen seiner Heimat oder gar seines Landes kennen zu lernen und mit Namen zu wissen, der gebe sich diesem Vergnügen nur hin; es giebt auch hier ein weder nützliches noch schädliches Virtuosentum. Wem aber dieser Luxus zu einer anstrengenden und zeitraubenden Gedächtnisbelastung wird, den darf die Schule, welche weit wichtigere Aufgaben mit ihrer Jugend zu lösen hat, zu demselben nicht zwingen.

4. Der naturwissenschaftliche Unterricht darf von der häuslichen Thätigkeit der Schüler nur wenig Unterstützung erwarten, da der Regel nach nur die Schule mit den nötigen Anschauungsmitteln versehen ist, und diese auch bei den Repetitionen zu etwa nötigen Berichtigungen oder Neubeobachtungen nicht fehlen dürfen. Das mechanische häusliche Einüben von Dingen und Vorgängen, die dem Schüler nicht völlig klar vor der Seele stehen, ist wertlos, wenn nicht gar schädlich.

5. Wo Schüler sich aus eigenem Antrieb Sammlungen von Käfern, Schmetterlingen, Steinen, selbst von getrockneten Pflanzen (Herbarien) anlegen, da darf die Schule solcher Thätigkeit ihr Wohlwollen nicht geradezu versagen. Mit solchem Sammeln haben nicht selten große Naturforscher ihre Studien praktisch begonnen. An sich sind solche Sammlungen allerdings nicht von großem Werte. Tote Käfer sind kaum weniger langweilig als lebende, und die Zahl der wirklich schönen Schmetterlinge ist nicht gerade übergroß. Dem etwaigen Nutzen dieser beiden Gattungen von Sammlungen steht als Schaden die Roheit gegenüber, mit welcher manche Schüler die lebenden Tiere durchstechen, um die nunmehr langsam und qualvoll sterbenden

an die Platte festzuheften. Größeren Wert haben Steinsammlungen, weil sie im Gegensatz zu der Beschränktheit der eben besprochenen eine Übersicht über ein weiteres Gebiet gestatten, in solchen Sammlungen sich auch nicht selten recht schöne und nützliche Exemplare befinden. Über den Wert der Herbarien gehen die Ansichten scharf wider einander. Den warmen Empfehlungen gegenüber, die ihnen vielfach, selbst von Schulbehörden, zuteil werden, steht es doch fest, daß getrocknete Pflanzen kaum mehr als die Skelette der lebenden sind, daß man wichtige Merkmale oft nur noch schwer an ihnen zu erkennen vermag, daß vor allem das Beste und Schönste an der Pflanze, der Farbenschmuck, ihnen so gut wie ganz fehlt. Sicherlich steht der Nutzen der Herbarien nicht annähernd im richtigen Verhältnis zu der auf ihre Anlegung verwendeten Zeit und Mühe, und so dürfte es kaum noch als zulässig erscheinen, der ohnehin schon vielbeschäftigten Jugend auch diese Arbeit noch aufzubürden.

6. Es ist ein tadelnswerter Mißbrauch der Zeit und der Arbeitskraft der Lehrer und Schüler, wenn den letzteren zugemutet wird, von den Naturkörpern, besonders aus der Botanik, neben den deutschen noch die lateinischen Benennungen zu lernen. Selbst eine Menge lateintreibender Schüler versteht den Sinn derselben nicht, am allerwenigsten den der vielen in Wirklichkeit griechischen Bezeichnungen, welchen nur lateinische Endungen angefügt sind. Der einzige Grund, den man für diese sinnlose, schädliche Sitte anführen kann oder richtiger anführen zu können meint, ist der, daß die Naturbeschreibung eine internationale Wissenschaft sei, und die Gelehrten aller gebildeten Völker der Gegenwart mit den lateinischen Namen sich am leichtesten über die betreffenden Naturkörper verständigen können. Nun sind aber die übrigen Wissenschaften gerade so international als die Botanik; warum denkt niemand daran, ihre, beispielsweise die geschichtlichen und geographischen Namen neben der deutschen in lateinischer Sprache zu geben? Wie viele deutsche Gelehrte verstehen ferner die in französischer oder englischer Sprache geschriebenen botanischen Werke? Und wenn das nur ein Ausnahmefall ist, wozu dient dann noch die internationale Bezeichnung der naturhistorischen Namen in lateinischer Sprache? Was hat endlich die

deutsche Schuljugend, aus welcher sich nur ein kleiner Teil gelehrten, und ein noch viel kleinerer botanischen Studien widmet, mit dieser nur die Gelehrten der Botanik angehenden Frage zu thun, und weshalb soll auch sie neben den deutschen botanischen Namen noch die lateinischen lernen? Und in diesem durch nichts gerechtfertigten, schädlichen Gebrauch mancher höherer Lehranstalten, sämtliche botanische Namen auch in lateinischer Sprache lernen zu lassen, hat man einen Grund zu finden gemeint, sämtlichen höheren Lehranstalten die Betreibung der lateinischen Sprache aufzuladen!

VIII.

Rechnen und Mathematik.

Die große Wichtigkeit dieser beiden Lehrgegenstände wird von allen Seiten so unbedingt anerkannt, daß wir über dieselbe hier kein Wort zu verlieren brauchen. Diese Übereinstimmung hört aber sofort bei der Frage auf, welche Pflege jedem der beiden zu widmen sei. Wir werden wohl bei den einen ebenso lebhaften Widerspruch wie bei den anderen volle Zustimmung finden, wenn wir behaupten, daß auf höheren Lehranstalten durchweg zu viel Mathematik getrieben und zu wenig gerechnet wird. Allgemeine Sitte ist es auf Gymnasien, wie auf Realanstalten, sich auf der unteren Hälfte des Kursus mit Rechnen, auf der oberen mit Mathematik zu beschäftigen, fast als ob das Rechnen eine elementare Mathematik, die Mathematik ein wissenschaftlich gehobenes, höheren Zielen zustrebendes Rechnen wäre. Auf den „Lehrplänen für die höheren Schulen" vom Jahre 1882 wird selbst für Realanstalten bestimmt, daß „der eigentliche Rechenunterricht in der Regel in der Untertertia mit Wiederholung der früheren Pensa seinen Abschluß finden" soll, „die Sicherheit im praktischen Rechnen aber bei den Schülern durch Übungen im arithmetischen Unterricht zu erhalten ist".

1. Was nun zunächst das Verhältnis der beiden Lehrgegenstände zu einander betrifft, so ist allerdings ein Mathematik-Unterricht ohne die Fundamente eines gediegenen Rechen-Unterrichts kaum denkbar. Ja, selbst bis in die höchsten Gebiete des Mathematik-Unterrichts hinein kommen die vier Spezies mit ganzen Zahlen und mit Brüchen vor. Daß es aber hier im arithmetischen Unterricht viel Gelegenheit giebt, „die Sicherheit im praktischen Rechnen", wenn eine solche überhaupt vorhanden ist, zu erhalten, das wird wohl mancher

mit der Sache Vertraute bezweifeln. Und wo die Gelegenheit sich wirklich findet, da wird die Benutzung derselben nicht selten daran scheitern, daß der Lehrer der Mathematik im praktischen Rechnen selbst zu wenig geschult ist, um an die in den unteren Klassen durch einen tüchtigen Elementarlehrer gethane Arbeit geschickt anzuknüpfen, resp. dieselbe wieder in geeigneter Weise aufzunehmen. Es ist Thatsache, daß die selbst aus höheren Klassen in das Berufsleben übertretenden Schüler im praktischen Rechnen durchweg wenig erfahren sind, und daß über diesen Übelstand von Kaufleuten, Industriellen, Gewerbtreibenden vielfach bittere Klage geführt wird.

Machen wir uns vollkommen klar, was das Abbrechen des Rechen-Unterrichts am Schluß der Untertertia in Wirklichkeit auf sich hat: Die Schüler treten im Alter von zehn, an den zahlreichen Lehranstalten, wo Vorschulen sind, von neun Jahren in Sexta ein, haben also schon im Alter von vierzehn resp. dreizehn Jahren die Untertertia durchlaufen, nach welcher der eigentliche Rechen-Unterricht nunmehr aufhören soll. Die verschiedenen Rechnungsarten sind die Zinsrechnung, die Rabattrechnung, die Kettenrechnung, die Gesellschaftsrechnung, die Mischungsrechnung, die Raumrechnung. Wer nun auch nur einige der bekannteren Rechenbücher einer genaueren Durchsicht unterzieht, der wird in denselben von jeder dieser Rechnungsarten eine Anzahl Aufgaben finden, zu deren Lösung die geistige Reife vierzehn-, resp. dreizehnjähriger Schüler absolut nicht ausreicht. Und gerade diese Arten von Aufgaben sind zum großen Teil aus dem Leben gegriffen, und der künftige Kaufmann, Industrielle, Gewerbtreibende begegnet ihnen in seinem Berufe immer wieder.

Die große Zahl der in den offiziellen Lehrplänen für Sexta, Quinta, Quarta und Untertertia anberaumten wöchentlichen Unterrichtsstunden, in Realgymnasien 5. 4. 5. 5, in Ober-Realschulen 5. 6. 6. 6, in lateinlosen höheren Bürgerschulen 4. 5. 5. 5, selbst in Gymnasien noch 4. 4. 4. 3, in die sich das Rechnen übrigens schon von Quarta ab mit der Mathematik teilen muß, bessern an dieser Sachlage gar nichts. Hier drängen sich vielmehr dieselben Erwägungen auf, welchen wir schon im I. Teil S. 63—65 wider die Anhäufung der französischen Unterrichts-

stunden (8 in der Woche) in den drei unteren Klassen der Ober-Real- und der lateinlosen höheren Bürgerschule Ausdruck gegeben haben, daß nämlich die Überfülle der Lehrstunden nie für die mangelnde geistige Reife Ersatz schaffen kann und die Schule kein Treibhaus ist.

Eine langjährige theoretische und praktische Beschäftigung mit diesem Lehrgegenstand und eine unausgesetzte Beobachtung der in diesem Unterricht zu Tage tretenden Erscheinungen geben uns die Überzeugung, daß, selbst eine gute Vorarbeit der Mittelstufe der Volksschule vorausgesetzt, es rätlich ist, sich in Sexta auf einen gründlichen Unterricht im Addieren und Subtrahieren, in Quinta im Multiplizieren und Dividieren mit gemeinen und Dezimalbrüchen, alles dieses mit unbenannten Zahlen oder mit den allereinfachsten Anwendungsaufgaben zu beschränken und sodann zwei konzentrische Kreise anzufügen, den ersten für Quarta und Untertertia, in welchem aus den oben genannten Rechnungsarten die leichteren, und den zweiten für Obertertia und Untersekunda, in welchem von denselben Rechnungsarten die schwereren Aufgaben zu lösen sind. Weil wir den Rechen-Unterricht auf diese Weise statt auf vier Jahre auf sechs verteilen und erst dann mit schwierigeren Problemen vor die Schüler treten, wann die überwiegende Mehrheit sie nach ihrer geistigen Reife lösen kann, so kommen wir in den einzelnen Klassen auch mit einer geringeren Anzahl wöchentlicher Lehrstunden aus. Wir haben in unserem Lehrplan in Sexta 3 wöchentliche Unterrichtsstunden angesetzt, weil beim Beginn des Rechenunterrichts eine gründliche repetitorische Durchnahme der vier Spezies mit ganzen Zahlen dem nun folgenden Bruchrechnen der Regel nach die gesundeste Grundlage giebt. Dagegen haben wir für die folgenden 5 Klassen der Realanstalten und für die folgenden 4 Klassen der Gymnasien 2 wöchentliche Unterrichtsstunden bestimmt. Wir lassen also im Gegensatz zu den offiziellen Lehrplänen noch in Real-Obertertia und -Untersekunda, wo die Schüler für die Wichtigkeit dieses Lehrgegenstandes meist erst das volle Verständnis haben können, energisch rechnen, und die mit dem Berechtigungszeugnis für den einjährigen Dienst nunmehr in das Geschäftsleben eintretenden Schüler haben

bis zum Abgang von ihrer Anstalt in 2 besonderen wöchentlichen Lehrstunden ihren geordneten Rechenunterricht gehabt.

Wird dieser Unterricht entweder von tüchtigen Elementarlehrern, welche sich gerade mittels desselben bei ihren Schülern geachtet und beliebt machen können, oder von solchen Mathematikern erteilt, welche sich zu Lehrern im praktischen Rechnen selbst geschult haben, dann werden die Klagen der Kaufleute, Industriellen und Gewerbtreibenden über ungenügenden Rechenunterricht auf höheren Lehranstalten bald verstummen, weil die Forderungen, die sie im Interesse ihres Berufes an dieselben zu stellen berechtigt sind, sich nunmehr erfüllen.

Nun wird aber dieses Weiterführen des selbständigen Rechenunterrichts bis zur beendigten Untersekunda und die mit demselben verbundene Beschränkung des mathematischen Unterrichts in dieser und der vorhergehenden Klasse von bekannter Seite zweifellos als ein schwerer Raub an der „formalen Bildung" und als ein schnöder Utilitarismus getadelt werden. Über die letztere Anklage verlieren wir kein Wort mehr, geben dagegen unserer Überzeugung Ausdruck, daß ein wohl erteilter Rechenunterricht zum Denken Stoff und Anregung die Fülle giebt, und daß die Schüler insbesondere bei den angewandten Aufgaben aus allen Rechengebieten die ernstesten Anforderungen an ihre Überlegung stellen müssen, wenn ihnen die Lösung derselben gelingen soll. Diese Denkoperationen vollzieht die Jugend aber am liebsten und deshalb auch am erfolgreichsten an Arbeiten, an denen sie Interesse findet, weil sie auf bestimmte Lebensverhältnisse Bezug nehmen, in unserem Fall sich mit Handel und Wandel, mit Gewinn und Verlust, mit gemeinsamen Unternehmungen, Bauten, Messungen, Waren- und Metallmischungen 2c. beschäftigen. Der Rechenlehrer hat ferner zu verlangen, daß der Schüler mit einer wohl durchdachten richtigen Lösung eine fehlerfreie mündliche Darlegung derselben verbindet; ja, in Wirklichkeit wird das Verständnis der Aufgabe durch die Form der mündlichen Darlegung, insbesondere durch die logische Aufeinanderfolge der Voraussetzungen und der Schlüsse wesentlich mitbedingt. Wir haben somit gerade im Rechenunterricht ein Feld der formalen Bildung, das man nur fleißig und achtsam zu bestellen

braucht, um von demselben die reichsten Ernten zu sammeln. Das Rechnen wird aber von vielen immer noch zu sehr als bloßer Hauptlehrgegenstand der Elementarschule angesehen, als daß man ihm auch auf höheren Unterrichtsanstalten die verdiente Ehre zu erweisen geneigt wäre, und so ist auf den letzteren der formale wie der materiale Gewinn, welchen man aus diesem bescheidenen und doch so hochwichtigen Lehrgegenstand ziehen kann, bisher ein nur sehr geringer gewesen.

2. Wie herrlich strahlt dagegen die Mathematik unter den menschlichen Wissenschaften! wie stattlich nimmt sie sich auf dem Lehrplan neben dem glanzlosen Rechnen aus, und wie sind selbst unsere Altphilologen nicht abgeneigt, ihr einen Ehrenplatz nahe bei — der lateinischen Grammatik anzuweisen! Ja, lateinische Grammatik und Mathematik die Grundsäulen der formalen Bildung, und zugleich — der Schrecken der Schüler, die Not und der Ärger der Lehrer!

Unsere Leser mögen sich nicht beunruhigen. Wir haben an die der Grammatik, auch der lateinischen, zukommende Bedeutung in der Methodik des Sprachunterrichts nicht getastet; wir haben nur den Götzen- und zugleich Frondienst der Grammatik von unserer Sprachbetreibung fern gehalten. Wir denken auch nicht daran, der Mathematik als Lehrgegenstand zu nahe zu treten; aber die ihr auf höheren Unterrichtsanstalten gegebene Ausdehnung müssen wir beschränken, die Legende von ihrer allgemeinen geistschulenden Kraft müssen wir zerstören.

Wir haben auf S. 290 2c. des II. Bandes dieser Pädagogik ausführlich von der sog. formalen Schulung geredet und dabei nachgewiesen, daß nicht einem einzelnen Lehrgegenstand oder einem Zweige desselben diese Kraft ausschließlich eigen ist, sondern daß die eine formale Schulung in eine Mehrheit formaler Schulungen zerfällt und in gewisser Beziehung jeder Lehrgegenstand, ja selbst jeder Zweig desselben neben der materialen auch die formale Bildung des Schülers aufs bestimmteste ins Auge fassen muß. Von dieser letzteren Seite alles Unterrichtes ist in dieser Methodik auch bei jedem einzelnen bisher durchgenommenen Lehrgegenstand die Rede gewesen. Auch die Mathematik hat ihre geistschulende Kraft. Als Geometrie arbeitet sie mit Linien und Winkeln, vergleicht die ersteren

nach ihrer Lage mit einander, die letzteren nach ihrer Größe, bildet aus ihnen ebene Flächen, aus diesen Körper, beweist, vergleicht rc. Die Arithmetik verfährt in ähnlicher Weise mit den Zahlen, bildet aus ihnen Potenzen, Wurzeln, aus diesen größere Zusammenstellungen, stellt Regeln auf rc. Ähnlich die Algebra mit den Buchstaben. Die Geometrie, so nimmt man gewöhnlich an, ist den anderen Gebieten der Mathematik in geistschulender Kraft überlegen.

Es ist zweifellos, daß ein Teil der Jugend in diesem Unterricht, wenn er seine Schuldigkeit thut, ihren Kopf gebrauchen lernt, da sie, je mehr die Dinge sich erweitern und verzweigen, um so mehr ihre Sinne zusammenzunehmen, ihr Gedächtnis und ihren Verstand anzuspannen gezwungen ist. Was die Mathematik, insbesondere die Geometrie, mehr oder weniger von den übrigen Lehrgegenständen unterscheidet, das ist ihre genetische Art, wonach sich das Spätere immer aus dem Früheren entwickelt, auf demselben aufbaut, so daß zum Letzteren gar nicht fortgeschritten werden kann, ohne daß an das wohlverstandene oder irgend ein wohlverstandenes Vorausgegangenes angeknüpft wird. Es mag jemand in einer fremden Sprache die Regeln von der Folge der Zeiten wohl verstehen, ohne die von den modis genau zu kennen, und umgekehrt; er kann mit der Geographie von Frankreich, aber nicht der von Spanien, mit den deutschen Befreiungskriegen, aber nicht mit den Perserkriegen vertraut sein: die Gebiete liegen hier neben einander. Aber in der Geometrie bildet die Lehre von den Linien, Winkeln, Dreiecken, Vier-, Vielecken, Kreisen rc. eine Reihenfolge, an die nicht getastet werden kann, wenn überhaupt noch von einem Verständnis die Rede sein soll.

Hier liegt nun, was die geistschulende Brauchbarkeit des geometrischen Unterrichts betrifft, seine Stärke und zugleich seine Schwäche. Die für diesen Lehrgegenstand beanlagten Schüler werden dem Aufbau desselben als eines wissenschaftlichen Kunstwerks mit Interesse folgen; sie werden mit dem Lehrer klaren Auges einen Stein auf den andern fügen; jede Konstruktion, jeder Beweis, jede Aufgabe ist für sie ein Verstandesturnier; die Denkenergie, die Gedächtniskraft, die geistige Schlagfertigkeit wird von Stunde zu Stunde wachsen. Da dem stets klaren, folgerichtigen Denken auch die mündliche Darstellung ent-

sprechen muß, so ist für diese Gattung von Schülern der geometrische Unterricht ein Lehrgang auch für die korrekte Rede. Ähnlich die Arithmetik und die Algebra.

Ganz anders steht die Sache mit den mathematisch wenig oder gar nicht beanlagten Schülern. Es kann hier nur kurz angedeutet werden, wie die Menschen von Natur in der Fähigkeit sich zu sammeln, zu konzentrieren, den Geist auf einen Gegenstand fest und bestimmt hinzurichten, von einander wesentlich verschieden sind. Die Schwäche, welche sich in dieser Beziehung bei vielen Schülern vorfindet, läßt sich in gewissen Unterrichtsgegenständen durch das Interesse, welches diese schon an sich einflößen, auch durch den fesselnden Vortrag des Lehrers, durch das Leben, welches er in seine Sache zu bringen weiß, bis zu einem gewissen Punkte überwinden, so daß sie in den Schulstunden immer noch eine leidliche Aufmerksamkeit und Teilnahme zeigen. Es ist aber bekannt, daß dergleichen Schüler über das Gehörte oder Erklärte nur in beschränktem Maße mit dem Gedächtnis und dem Verstand Rechenschaft zu geben vermögen, und daß sie die im Lauf der Zeit sich allmählich vermehrenden Lernstoffe oft in erschrecklicher Weise durch einander werfen.

Am schlimmsten geht es solchen Schülern in der Mathematik. Schon die Zahl und Richtung der Linien und die verschiedene Größe und die verschiedenen Namen der Winkel machen ihrer Unterscheidungsgabe zu schaffen, und das geringe Interesse, das dieser Unterrichtsgegenstand gerade ihnen darbietet, stellt ihre Lernbegierde, und deshalb ihre Aufmerksamkeit, ihre gesamte Willenskraft sofort auf sehr ernste Proben. Schreitet der Lehrer sehr besonnen, sehr ruhig und langsam von Pensum zu Pensum fort; wendet er sich gerade dieser Gattung von Schülern ganz besonders zu; legt er vor allem sichere Fundamente; duldet er nicht, daß ihnen das Geringste unverstanden bleibt: so werden sie wenigstens eine Zeit lang dem Unterricht folgen können, und dieser wird ihnen gerade in der Kunst sich zu sammeln von nicht zu unterschätzendem Vorteil sein. Aber man hoffe nicht zu viel. Zunächst ist der diese Gattung von Schülern besonders ins Auge fassende Unterricht in Rücksicht auf die begabteren oder gar die wirklich begabten nicht auf die Dauer durchführbar. Anderer-

seits mehren sich mit jedem neuen Pensum die Begriffe, mit denen gearbeitet wird; die Figuren erweitern, bereichern, komplizieren sich; die Lehrsätze, auf welche im Fortschreiten Bezug zu nehmen ist, werden zahlreicher; die Schwierigkeit, sich jedesmal auf das gerade Notwendige zu besinnen, wird größer. Die Kongruenzsätze können in der Zeit, die selbst ein langsam fortschreitender Unterricht ihnen zu widmen vermag, nur noch mit Not, die Ähnlichkeitssätze gar nicht mehr bewältigt werden, und von den etwas begabteren Schülern, welche diese noch überwinden, erlahmt ein Teil sehr bald im weiteren Fortgang des Unterrichts. Es wäre eine interessante, lehrreiche, verdienstliche Arbeit, festzustellen, wie viele Schüler in den einzelnen Klassen höherer Lehranstalten dem mathematischen Unterricht der Regel nach bis zum Ende des Schuljahrs zu folgen imstande sind; wir sind überzeugt, daß die Zahl dieser Glücklichen auf den unteren Lerngebieten selten die Hälfte bildet, auf den höheren durchweg eine nur ganz kleine ist.

Wir stehen hier vor einer Thatsache, welche mit der landläufigen Vorstellung von der absolut geistbildenden Kraft der Mathematik im schroffsten Widerspruch steht, vor welcher aber die Träger dieser Vorstellung sich in Demut beugen müssen. Es kann der Mensch durch Ausbildung und Übung seine natürlichen Kräfte bis auf einen gewissen Punkt vermehren; mutet er sich aber mehr zu, als seine Natur erträgt, dann tritt Verminderung derselben ein. Als der große König Friedrich II., der sich in der frühsten Morgenstunde zu erheben pflegte, um für sein Land und Volk zu arbeiten, sich den Schlaf abgewöhnen wollte, ward er bald inne, daß auch das Wachen seine Grenzen hat. So geht es mit der leiblichen, so geht es mit der geistigen Natur des Menschen. Auch die mathematische Begabung ist bei jedem Menschen eine bestimmt begrenzte; jede Überschreitung der dem einzelnen eigentümlichen Schranke straft sich in irgend einer Weise. Es treten dann bei Schülern dieselben bedenklichen oder betrübenden Erscheinungen zu Tage, von denen wir im I. Teil dieses Buches reden mußten, als wir den Irrwahn der absolut schulenden Kraft der Lateinbetreibung bekämpften. Fleißige, strebsame, ehrliebende Schüler zwingen sich mit eisernem

Willen zur Aufmerksamkeit und suchen das in der Schule nicht Erreichte mit aller Verschwendung von Zeit und Mühe in häuslicher Thätigkeit nachzuholen; die besorgten Eltern beschaffen kostspieligen Privatunterricht, und mit viel Ach und Weh und unter großer Nachsicht der Anstalt wird dann das vorgesetzte Ziel mühevoll erreicht.

Ist hier der Preis der aufgewandten Opfer wert? Kann der Schüler im praktischen Leben mit solcher mathematischen Bildung etwas Vernünftiges anfangen? Giebt sie Ersatz für alles, was mit derselben Mühe und in derselben Zeit wirklich Fruchtbares hätte gelernt werden können? Ist das formale Schulung? Oder ist es nicht vielmehr das gerade Gegenteil derselben? Tappen, irren, vor Rätseln stehen, sich auf früher Gelerntes nicht mehr besinnen können, an den eigenen Kräften verzweifeln, unselbständig werden — das ist doch kein geistiges Wachstum!

Und nun wird kein Sachkundiger bestreiten, daß wir hier noch den günstigsten Fall herausgegriffen haben. Die meisten mathematisch un- oder nur wenig begabten Schüler suchen sich keineswegs mit der Gewissenhaftigkeit der eben besprochenen aus der unnatürlichen Lage zu retten; auch sind noch lange nicht alle Eltern so schnell mit Privatstunden bei der Hand, können es auch nicht sein. Unter diesen Umständen ist noch von Glück zu sagen, wenn diese freud- und fruchtlose Mathematikbetreibung nicht ansteckend, verderblich auf den Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen wirkt. Fälle dieser Art giebt es genug.

Was soll unter diesen Verhältnissen geschehen? Wir haben oben auf die Frage, wer Lateinisch und Griechisch lernen soll, geantwortet: Wer der Kenntnis dieser beiden Sprachen für seinen künftigen Beruf bedarf. Wir antworten auf die Frage, wer Mathematik lernen soll: In erster Linie, wer der Kenntnis derselben für seinen künftigen Beruf bedarf; in zweiter Linie die übrigen Schüler, so lange sie sich mit Erfolg an diesem Unterricht zu beteiligen vermögen, von Obersekunda ab aber nur die, welche demselben mit Leichtigkeit folgen können.

Nach den von uns für die verschiedenen Unterrichtsanstalten

aufgestellten Lehrplänen (I. Teil, S. 14. 86. 89. 112) wird von Quarta ab überall in 2, in der Ober-Bürgerschule (Ober-Realschule) für die künftigen Techniker auf den beiden obersten Klassen in 3 wöchentlichen Schulstunden Mathematikunterricht erteilt. Die „Lehrpläne für die höheren Schulen" vom Jahre 1882 schreiben dem Gymnasium vor: „Arithmetik bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes, und Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich. Die ebene und die körperliche Geometrie und die ebene Trigonometrie." In den Erläuterungen wird bemerkt, daß dieses „nach den ausdrücklichen Erklärungen kompetenter Fachmänner des technischen Gebietes auch zum Eintritt in die technischen Hochschulen ausreiche". Ist dem so, dann möchte wohl mancher nicht recht verstehen, warum an Realgymnasien und Ober-Realschulen dem mathematischen Unterricht durch die „Lehrpläne" bedeutend höhere Ziele gestellt werden. Jedenfalls beziehen nunmehr die Schüler dieser verschiedenen Anstalten mit ganz verschiedener mathematischer Vorbildung die technischen Hochschulen, und die Professoren müssen, wenn sie die früheren Gymnasiasten berücksichtigen, Dinge treiben, welche die früheren Realisten schon kennen, und dann hätten die letzteren auf ihren Schulen sich in der auf die Mathematik unnütz verwendeten Zeit mit anderen nützlichen Lehrgegenständen beschäftigen können; oder jene treiben mit Rücksicht auf die Vorbildung der früheren Realisten Dinge, in denen die früheren Gymnasiasten, weil die Grundlagen fehlen, nicht folgen können; ihre „klassische" Bildung wird diese Grundlagen weder zu ersetzen imstande sein, noch sie zu schneller und erfolgreicher Nacharbeit befähigen.

Die Schwierigkeit kann nur so gehoben werden, daß entweder das Gymnasium auf die Vorbereitung seiner Schüler für technische Hochschulen, die es auch in den Naturwissenschaften, insbesondere aber im Zeichnen genügend zu geben ganz außerstande ist, zu verzichten gezwungen wird, oder daß man auch von den Abiturienten der Realanstalten nicht mehr Mathematikkenntnisse fordert, als von den Abiturienten der Gymnasien, resp. als sie „nach den ausdrücklichen Erklärungen kompetenter Fachmänner des technischen Gebietes zum Eintritt in die technischen Hochschulen ausreichen". Wird die so

gewonnene Zeit und Kraft auf andere Lehrgegenstände, beispielsweise auf Sprachen oder Geschichte verwendet, so kann hierdurch gerade diejenige Bildung noch eine Mehrung erfahren, welche dem etwas einseitig auf das Zeichnen, Rechnen, Berechnen hingerichteten, vorwiegend auf mechanischen Gebieten sich bewegenden Beruf der künftigen Techniker die heilsamste Ergänzung, unter Umständen das notwendigste Gegengewicht zu geben vermag.

Wir haben uns schon im I. Teil S. 95 für Herabminderung der Lehrforderungen in der Mathematik ausgesprochen; wir haben dort auch unserer Überzeugung Ausdruck gegeben, daß es für die künftigen Techniker wie Nichttechniker förderlich wäre, wenn die letzteren wenigstens von einem Teil des mathematischen Unterrichts entbunden würden. Geschieht dies — und der gesunde Menschenverstand und die Not werden hier schon ihres Amtes warten — dann kann die geringere Anzahl der Lehrstunden, welche wir der Mathematik anweisen, den künftigen Technikern dieselben Dienste leisten, wie die größeren der offiziellen Lehrpläne.

Wir verlangen mathematischen Unterricht von Quarta bis Untersekunda inkl., allerdings mit der bereits oben angedeuteten Einschränkung, für sämtliche Schüler, und zwar, wie unsere Lehrpläne zeigen, in je zwei wöchentlichen Stunden. Wir unterscheiden hier in der Art zwei konzentrische Kreise, daß in Quarta eine Auswahl wichtiger Sätze aus der ganzen Planimetrie, in Untertertia Gleichungen des ersten Grades und Quadratwurzeln, in Obertertia die Ergänzung der Planimetrie, planimetrische Aufgaben und die für die Raumrechnung unerläßlichen Sätze der Stereometrie, in Untersekunda endlich die Gleichungen des zweiten Grades und die Kubikwurzeln durchgenommen, in den beiden letzteren Klassen auch die entsprechenden Pensa der beiden ersteren repetiert werden. Wir verlangen Fernhaltung aller unnützen Schwierigkeiten, weise Sparsamkeit in der Auswahl der Lehrsätze und der Aufgaben, ruhiges Fortschreiten und Gründlichkeit in der Durchnahme des Ausgewählten, stetes Auffrischen und Befestigen des früher Erlernten. Wir verlangen ferner, daß der Lehrer stets den Mittelschlag der Schüler ins Auge faßt, den Talentvolleren

rechtzeitig eine geeignete Zusatzthätigkeit auferlegt, endlich die ganz Unfähigen, sobald sie selbst dem langsamen Gange des Unterrichts nicht mehr folgen können, von dem letzteren ganz entbindet und dafür auf einem anderen Lerngebiet eine entsprechende Mehrleistung von ihnen fordert.

Noch schärfere Trennungen sind in den drei obersten Klassen des Gymnasiums und in den zwei obersten der Ober-Bürgerschule (Ober-Realschule) geboten. Es ist zunächst dringend zu wünschen, daß sämtliche wissenschaftlichen Lehrer, insbesondere die Direktoren, aus welchen wiederum die Schulräte auszuwählen sind, in der Mathematik bis zu einem gewissen Ziele wohl unterrichtet sind. In dem Teil dieses Werkes, welcher von der Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf handelt, wird hiervon noch näher die Rede sein. Es kann ferner nur dringend befürwortet werden, daß auch diejenigen Schüler, welche anderen studierten Berufsarten zustreben, wenn sie mathematisches Talent besitzen, für die Ausbildung desselben auf ihrer Anstalt die geeigneten Einrichtungen finden. Für diese alle haben wir auf den drei obersten Klassen des Gymnasiums je 2 wöchentliche Stunden festgesetzt. Aber nur von solchen Schülern, welche für die Beschäftigung mit höheren mathematischen Gebieten beanlagt sind, darf hier die Rede sein. Diejenigen, welchen diese Gaben fehlen, sollen die übrigen weder in ihren Fortschritten aufhalten und den Unterricht unausgesetzt hemmen, wohl gar stören, noch sich selbst durch hoffnungslose Arbeit auf diesem einen Gebiet Zeit und Kraft für gleichwichtige, zum Teil noch viel wichtigere schmälern. Sie sind von dem Mathematik-Unterricht von Obersekunda an ganz zu dispensieren. Es wird sich schon irgend ein Lehrgegenstand finden, dem die hier gewonnene Zeit und Kraft mit Nutzen noch zugewiesen werden kann.

In den beiden obersten Klassen der Ober-Bürgerschule halten wir eine Trennung des Unterrichts in der Art für geboten, daß die auf unserem Lehrplan (I. Teil, S. 89) für Mathematik und Rechnen angesetzten 3 eingeklammerten wöchentlichen Schulstunden ausschließlich den künftigen Technikern und von anderen Schülern nur denjenigen gewidmet wer-

den, welche nach ihrer zweifellosen mathematischen Begabung keinerlei Befürchtung aufkommen lassen, daß sie den nunmehr möglichst rasch fortschreitenden Unterricht im geringsten aufhalten. Die beiden nicht eingeklammerten wöchentlichen Schulstunden bestimmen wir für die übrigen Schüler, deren früher erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten sowohl im Rechnen wie in der Mathematik ohne jede Eilfertigkeit immer wieder aufgefrischt, befestigt, hier und da auch erweitert werden müssen, ohne daß in diesen beiden Jahren zu irgend einem neuen Lerngebiet fortgeschritten wird. Die Schüler, die selbst diesem Unterricht nicht folgen können, sind in der eben angeführten Weise einfach zu dispensieren.

Mögen die hier verlangten Einrichtungen auch eine sehr gründliche Prüfung der verschiedenen mathematischen Köpfe notwendig machen; mag falscher Ehrgeiz schwach-, oder die Trägheit wohlbeanlagter Schüler, auch die Eitelkeit oder das Mißtrauen der Eltern die Scheidung zuweilen erschweren und selbst die Richtigkeit derselben hier und da fraglich erscheinen lassen, so sind diese Übelstände doch kaum der Beachtung wert neben den Vorteilen, die sich hier zweifellos ergeben. Man mache nur den Versuch; die ersteren werden mit der Zeit so gut wie verschwinden, die letzteren immer heller und segensreicher zu Tage treten.

3. Der Unterricht im Rechnen und in der Mathematik muß stets ein entwickelnd-dialogischer sein. Das Kopfrechnen ist besonders zu pflegen. Im Zifferrechnen hat der Lehrer sich stets einer schönen und richtigen Schrift zu befleißigen und dieselbe auch von den Schülern zu fordern; so muß beispielsweise beim Addieren, Subtrahieren und Multiplizieren immer fehlerlos Einer unter Einer, Zehner unter Zehner ꝛc. stehen. Im geometrischen Unterricht ist vom Lineal und vom Zirkel recht reichlich Gebrauch zu machen, auch an der Wandtafel; die Figuren werden so richtiger und auch schöner. Weder Lehrer noch Schüler dürfen sich Nachlässigkeiten im Sprechen gestatten. Rechen- und arithmetische Schulbücher sind nicht zu entbehren; schwieriger ist die Frage der geometrischen. Quartanern letztere in die Hand zu geben, halten wir für verfrüht; in Obertertia

dagegen können sie für die Repetition schon gute Dienste leisten. *Der Lehrer muß alle Lehrsätze mit den Schülern zunächst an der Wandtafel durchnehmen*; häusliche Vorbereitungen auf dieselben sind unstatthaft; die hier aufgewandte Zeit und Mühe steht nicht im richtigen Verhältnis zu der gewonnenen Frucht. Schriftliche häusliche Arbeiten können weder im Rechnen noch in der Mathematik entbehrt werden: doch gilt es *Maß zu halten*, und der Lehrer muß sich zuweilen erkundigen, wie lange die Schüler an einzelnen Aufgaben thätig sind; sonst wird er sich leicht und oft verthun.

Bei der Menge guter Anleitungen zum Rechen- und zum Mathematikunterricht und unter Hinweis auf das hier bereits früher Gesagte glauben wir uns auf diese methodischen Andeutungen beschränken zu dürfen.

IX.

Kunstlehre.

Wenn wir in der Kunstlehre den auf unseren höheren Unterrichtsanstalten bereits betriebenen Lehrgegenständen noch einen neuen hinzugesellen, so soll derselbe der Jugend mehr Freude und Genuß bereiten, als Arbeit aufbürden. Bei der Methode der einzelnen Lehrgegenstände, wie wir sie bisher eingehend besprochen und festgestellt haben, können diese letzteren zusammen sich nach unserer wohlbegründeten Überzeugung bis in die höchsten Klassenstufen hinein mit durchweg zwei Stunden häuslicher Thätigkeit den Tag begnügen. Wir werden aber für die Kunstlehre gar keine häuslichen Arbeiten in Anspruch nehmen, und diese vorläufige Versicherung und der Hinweis auf unsere Lehrpläne, welche sämtlich für die Kunstlehre nur eine wöchentliche Schulstunde ansetzen, mögen unsere Leser ermutigen, den kurzen Ausführungen, die wir über die Wichtigkeit des neuen Lehrgegenstandes und die Art seiner Betreibung hier zu geben wünschen, ihre Aufmerksamkeit zu schenken.

1. Man unterscheidet bekanntlich redende und bildende Künste; unter den ersteren begreift man die Poesie und die Musik, unter den letzteren die Malerei, Bildhauer- und Baukunst. Nun hat die Poesie längst im Sprachunterricht ihre ehrenvolle Stellung gefunden. Der Musik widmet die Schule ihre Pflege im Gesangunterricht, das Haus in der privaten Unterweisung der Jugend auf einem Instrument, besonders dem Klavier. Ferner besteht heutzutage fast in jedem Städtchen ein gemischter Chor, der sein Bestes in Konzerten zum Vortrag bringt, und die zahlreichen männlichen und weiblichen Instrumental- oder Vokalsolisten halten es nicht mehr unter ihrer Würde, sich auch in kleinen

Orten feiern zu lassen und den klingenden Lohn ihrer Leistungen in Empfang zu nehmen. Wie die Schule auch zum Verständnis des auswärts Gehörten beitragen kann, davon wird in der Methodik des Gesangunterrichts die Rede sein. Wir fügen aber sogleich hinzu, daß es sich in der Musik am wenigsten von allen Künsten um das eigentliche Begreifen handelt; sie soll möglichst unmittelbar zum Herzen sprechen; die Werke der wahren Meister thun dies auch, und wenn unsere Jugend die Kompositionen der neuesten Epigonen nicht verstehen lernt, in welchen mehr gerechnet als geschaffen wird, in welchen die Kunst schon halb oder noch mehr zur Wissenschaft geworden ist, so verliert sie damit nicht viel.

Überaus wenig, fast nichts ist aber bisher geschehen, um der Jugend selbst nur eine elementare Bekanntschaft mit den drei sog. bildenden Künsten, der Baukunst, Bildnerei und Malerei zu vermitteln. Wo man im Geschichtsunterricht sich zugleich mit Kulturgeschichte beschäftigt, was bekanntlich eher Ausnahme als Regel ist, da werden wenigstens die Namen der allerhervorragendsten Künstler und einer beschränkten Anzahl ihrer Kunstwerke genannt; von einem genaueren Eingehen auf die letzteren kann bei der geringen Zahl der wöchentlichen Lehrstunden und dem bedeutenden Lernpensum, das bewältigt werden muß, gar nicht die Rede sein. Auch der Unterricht in der politischen Geographie vermag eingehende Belehrungen über die Kunstwerke, auf welche er aufmerksam zu machen hat, nicht zu erteilen.

Nun denke man sich einmal das klassische Altertum ohne seine Bau- und Bildhauerkunst, ohne seine Prachtmonumente, ohne seine dorischen, jonischen und korinthischen Säulen, ohne die Fülle herrlicher Statuen, von der Hand eines Pheidias, Praxiteles und der übrigen Meister geschaffen; man denke sich unsere mittelalterlichen Metropolen ihrer Dome, die öffentlichen Plätze unserer Residenzen der Standbilder vaterländischer Männer entkleidet; man denke sich die Ölgemälde und Fresken plötzlich aus der Welt verschwunden, welche unsere Kathedralen, die Schlösser und Paläste unserer Fürsten und Großen zieren! Leer, kalt, tot würden wir die Stätten nennen, die wir jetzt entweder mit unseren leiblichen Augen oder in unserer Phantasie mit allen diesen Reizen geschmückt sehen. Alle die hier in Betracht kommenden Kunst-

werke haben ihren Jahrhunderten ihr bestimmtes Gepräge aufgedrückt. Der Dom zu Köln und das Münster zu Straßburg sind laut redende, wenn auch selbstverständlich nicht die einzigen Zeugen des Geistes und der Bestrebungen ihrer Zeit; wie Deutschland durch seine Reformation die Führung der Völker auf dem Gebiet der Kirchenerneuerung, so hat Italien in demselben 16. Jahrhundert durch seine Malerschulen die Führung in der gewaltigen Kunst der Farbensprache übernommen.

Wie bei den redenden Künsten das Ohr, so führt bei den bildenden Künsten das Auge der Menschenseele das Schöne zu. Dasselbe erscheint hier als Regel, Ordnung, Ebenmaß, Harmonie; es erfreut oder stimmt zu heiligem Ernst durch die Weichheit wie durch die Kühnheit der Linien, durch die Einfachheit wie den Reichtum und die Mannigfaltigkeit der Formen, durch die Milde und Zartheit wie die Kraft und das Feuer der Farben. Der an den Anblick des Schönen und Reinen gewöhnte Blick verschmäht das Unschöne und wendet sich ab vom Häßlichen und Gemeinen, und hier haben wir die erste erziehliche Bedeutung der bildenden Künste. Die letzteren schreiten aber vom Schönen zum Guten fort, vom Zeitlichen zum Ewigen, vom Irdischen zum Himmlischen. Die Sünde wird hier gebrandmarkt, die Tugend strahlt in göttlichem Licht; die Religion selbst gießt ihre Offenbarungen aus und enthüllt ihre tiefsten Geheimnisse.

Wie schön ist doch die Aufgabe und Pflicht der Schule, ihre Jugend mit solchen Künsten bekannt zu machen, daß sie ihre Sprache lese, ihre hohen Gedanken verstehe! wie wird die Kunstlehre dadurch doch zu einem Unterrichtsgegenstand von dem höchsten Werte, von der größten Wichtigkeit! Kunstlehre nennen wir ihn, nicht Kunstgeschichte. Es handelt sich in Unter- und Obertertia und in Untersekunda sogar ausschließlich nur um Kenntnis und Verständnis solcher hochbedeutender Kunstwerke, an welchen sich entweder die Gegenwart noch erfreut und erhebt, oder von welchen, wenn sie nicht mehr bestehen, noch treue Abbildungen vorhanden sind. Wir nennen der Jugend keinen Namen eines Künstlers, ohne ihr eins oder mehrere seiner berühmten Werke zu zeigen, und wir zeigen kein Werk, ohne

es mit ihr eingehend zu besprechen und seine Bedeutung in volles Licht zu stellen. Selbst in den zwei resp. drei obersten Klassen acht- resp. neunjähriger höherer Lehranstalten werden wir die Entwickelung der drei bildenden Künste nur in kurzer Übersicht und unter Heraushebung nur der allerwesentlichsten Eigentümlichkeiten der einzelnen Richtungen lehren. Die gesunde Bekanntschaft mit einer weise beschränkten Anzahl von Kunstwerken soll in der Jugend das Interesse an den bildenden Künsten überhaupt erwecken; diese soll lernen, wie man Kunstwerke betrachtet, auf welche Dinge man dabei ganz besonders die Aufmerksamkeit und das Nachdenken richtet. Das Biographische der Künstler kann dabei nur soweit in Betracht kommen, als es zum Verständnis ihrer Schöpfungen unentbehrlich ist. Die für diese Gebiete von der Natur mit besonders feinem Sinn und Geschmack und Auffassung Ausgestatteten werden sich getrieben fühlen, das in der Schule Gelernte in eigenem Studium zu ergänzen und zu vermehren; sie werden sich auch mit dem Leben der hervorragendsten Künstler des Näheren beschäftigen. Die Schule aber hat sich an ihr klug und wohlwollend beschränktes Pensum zu halten.

2. Es wird wohl niemand bestreiten, daß der Lehrer in diesem Unterrichtsgegenstand, abgesehen davon, daß dieser noch neu und methodisch noch nichts über denselben festgesetzt ist, vor einer nicht leichten Aufgabe steht; er muß zweifellos ein ganz besonders sachkundiger und gewandter Schulmann sein. Zunächst würde es sich um einen tüchtigen wissenschaftlichen Lehrer handeln, den aber Anlagen und Neigung zur Beschäftigung mit den bildenden Künsten hingezogen und gründliche Studien mit denselben vertraut gemacht haben. Soll der Unterricht einem künstlerisch gebildeten Zeichenlehrer übergeben werden, dann muß dieser bei den mannigfachen Beziehungen, in welchen die bildenden Künste zu anderen geistigen Gebieten stehen, ein möglichst vielseitig unterwiesener Mann sein und besonders reiche und gründliche welt- resp. kulturgeschichtliche Kenntnisse besitzen.

Die Anstalt, auf welcher Kunstlehre erteilt wird, muß über eine reiche Sammlung zweckentsprechender Unterrichtsmittel verfügen; unter diesen stehen in erster Linie Ab-

bildungen, insbesondere Photographien. Wilhelm Buchner hat in dem Vorwort zu seinem in mehrfacher Beziehung vortrefflichen Leitfaden der Kunstgeschichte, der aber eben als Kunstgeschichte für unsere Zwecke in Personen und Sachen zu viel und im Eingehen auf Hervorragendes zu wenig enthält, für die Beschaffung von Hilfsmitteln eine Anzahl Gelegenheiten zusammengestellt. Die Abbildungen resp. Photographien müssen möglichst groß sein, weil mit der Größe der Regel nach die Klarheit und Deutlichkeit wächst. Da der Unterricht voraussetzt, daß die Schüler sich während des Vortrags des Lehrers die Abbildungen betrachten, so muß jede derselben in so viel Exemplaren vorhanden sein, daß dieses mit Leichtigkeit und ohne jede Störung geschehen kann. Wo sich von Abbildungen hervorragender Kunstwerke aus irgend einem Grund eine für die ganze Klasse ausreichende Anzahl nicht beschaffen läßt, da muß die letztere vorübergehend in Parallel-Abteilungen zerlegt werden, die getrennt von einander zu unterrichten sind. Für die Beschäftigung mit der Baukunst eignen sich insbesondere noch Modelle der Hauptbaustile. Daß sie mehr als die Hauptumrisse geben, kann natürlich nicht verlangt werden; aber auf diese und ihre Verschiedenheit von einander kommt es im Schulunterricht ja vorzugsweise an. Sind die Modelle so eingerichtet, daß sie in ihre Hauptbestandteile, wie Pfeiler, Türme, Kuppeln ꝛc., auseinander gelegt werden können, so dürfte das die Anschaulichkeit des Unterrichts zweifellos erhöhen.

Die Beschäftigung mit den Abbildungen muß sich durch die Betrachtung der entsprechenden Original-Kunstwerke nach Möglichkeit ergänzen. In großen Städten finden sich Statuen berühmter Männer auf öffentlichen Plätzen; die Brunnen tragen oft wohlgelungene Bildwerke von Engeln, Heiligen, Genien, von Göttern, Helden, Tieren; auf Kirchhöfen sind nicht selten ergreifende Bildnereien zu sehen. In großen Städten giebt es in bestimmten Baustilen aufgeführte Kirchen oder staatliche, selbst Privatgebäude; in den Museen schöne, interessante Gemälde in großer Zahl. Der Lehrer muß seine Schüler an alle diese Orte führen, um dem in der Schule erteilten Unterricht hier die nötige Ausführung, unter Umständen auch Berichtigung zu geben. Lehranstalten kleiner Städte, die an Bildwerken meistens arm sind,

müssen, um solche zu besichtigen, die zunächst liegenden größeren Städte besuchen; der Staat, dem auch aus einer wohl betriebenen Kunstlehre geistig sittliche Kräfte erwachsen, hat solche Ausflüge mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu fördern.

Wir haben soeben von einem Fall gesprochen, wo die Klasse in Parallel-Abteilungen zerlegt werden muß. Wir fügen nunmehr hinzu, daß es sich überhaupt nicht empfiehlt, diesen Unterrichtsgegenstand mit mehr als je 20 Schülern zu betreiben. Der Lehrer wird nicht selten zu einem momentan hilflosen Schüler treten müssen, um ihm auf seiner Abbildung das Nötige zu zeigen. Auch muß der Jugend hier mehr als in anderen Unterrichtsgegenständen gestattet sein, zu fragen, was nur bei einer beschränkten Zahl von Schülern durchführbar ist. Es wird überhaupt der Sache nicht schaden, wenn der Unterricht sich zuweilen etwas zwanglos und vertraulich gestaltet, natürlich vorausgesetzt, daß der Lehrer dabei immer die ungeschmälerte Herrschaft über seine junge Schar behauptet. Eine große Schülerzahl aber bereitet auch in dieser Beziehung Schwierigkeiten.

Der Unterricht in der Kunstlehre muß wo möglich mit dem Gang des Unterrichts in anderen Lehrgegenständen Fühlung behalten. Man wird die Schüler nicht mit den Propyläen zu Athen genauer bekannt machen, wenn dieselben von der griechischen Kulturgeschichte noch nichts wissen. Man wird die Jugend erst dann über den äußeren und inneren Bau der Kathedralen des Mittelalters des Näheren belehren, wenn dieses selbst und seine Eigenart im Geschichtsunterricht zur Behandlung gekommen ist. Man kann die Statuen deutscher und preußischer Fürsten und Helden deshalb gleich mit Beginn der Kunstlehre behandeln, weil die deutsche resp. preußische Jugend in einer wohl eingerichteten Lehranstalt schon in den untersten Klassen mit deren Leben und Wirken bekannt geworden ist. So wird die Kunstlehre auch mit der Schullektüre zum Nutzen für beide wo möglich Hand in Hand gehen.

Es wäre ein schwerer Mißgriff, in der Kunstlehre von den Meistern unter allen Umständen sofort die größten und von ihren Werken sofort die bedeutendsten vorzunehmen. Rafael darf wohl von allen Malern, die je ge-

lebt und geschaffen haben, der erste und herrlichste genannt werden. Aber sein Höchstes hat er, wie die großen Meister überhaupt, auf religiösem Gebiete geleistet, und es wird nicht leicht sein, der Jugend das ganze, volle Verständnis auch nur eines seiner berühmten Christus-, oder Maria-, oder Apostel- oder Heiligenbilder zu erschließen, ebenso wie es schwierig sein wird, derselben für Schöpfungen dieser Art überhaupt das heilige Interesse einzuflößen, dessen sie wert sind. Kaulbach ist kein Rafael; aber mit bewunderndem Blick werden Schüler auf seine „Zerstörung Jerusalems“ oder seine „Hunnenschlacht“ schauen und die Gestalten, die Gesichtsausdrücke, die ganze Komposition zu verstehen suchen, wenn der Lehrer ihnen hier ein kundiger, warmfühlender, sprachgewandter Mentor ist. Rietschel ist nicht der größte Bildhauer der näheren und ferneren Vergangenheit; aber seine Goethe-Schillerstatue ist eins der vortrefflichsten Bildwerke für die lernende Jugend. Hier sieht sie, wie Goethe, der Dichter des Realen, gerade vorwärts ins Leben, Schiller dagegen, der Dichter des Idealen mit erhobenem Antlitz nach oben schaut; sieht Goethe in dem kurzen Rocke des Hofmanns oder des geselligen Verkehrs, Schiller dagegen, dem die Kunst ein Priestertum ist, in langem, fast bis zu den Füßen herabreichenden Gewande; sieht, wie Goethe den Lorbeerkranz als ihm gebührend in der sicheren Rechten hält, aber mit der Linken Schillers Schulter freundlich berührend gewissermaßen seine Zustimmung bekundet, daß auch dieser mit wohlbegründetem Selbstbewußtsein nach dem Kranze greift. Hier kann die Jugend lernen, die Sprache der Bildhauerkunst zu verstehen, wie in den Kaulbachschen Werken die der Malerei; kann das äußere und das innere Auge üben zum geistigen Erfassen auch jener tiefsinnigen Schöpfungen unserer Meister auf den religiösen Kunstgebieten.

Wir geben der Kunstlehre auf Untertertia eine Art elementarer Unterstufe in der Beschäftigung mit dem Populärsten aus allen drei bildenden Künsten. Die Schüler sind in dem biblischen Geschichts-Unterricht schon mit den vortrefflichen Holzschnitten Schnorrs von Carolsfeld bekannt geworden. Zu Hause tragen die Wände ihrer Staatszimmer Lithographien, Stahl- und Kupferstiche; Photographien

haben sie schon gesehen, besitzen deren oft schon, und die Schule legt ihnen nunmehr neue vor. Der Lehrer erklärt den Unterschied dieser Abbildungsweisen und der Hauptsache nach auch, wie sie zustande gebracht werden. Daß ein Teil dieser Bilder Gemälde vorstellen, wissen die Schüler schon, haben auch der Regel nach alle schon wirkliche Gemälde gesehen. Gleichwohl muß die Schule deren einige besitzen, oder sich auf einige Stunden ohne Schwierigkeit beschaffen können, damit der Lehrer gerade durch deren Vergleich mit den entsprechenden unkolorierten Abbildungen den Schülern den ganzen Zauber der Farben und die Herrlichkeit ihrer Verwendung im Dienste der Kunst zu zeigen imstande ist. Die Schüler lernen endlich auch die verschiedenen Arten des Malens kennen, nämlich mit Wasserfarben, in Öl, Fresco ꝛc. Der Unterricht in den Werken der Bildnerei und der Baukunst hat zunächst das Wesentlichste über das Material mitzuteilen, aus welchem dieselben angefertigt werden. Sind diese Stoffe auch schon in dem naturbeschreibenden Unterricht vorgekommen, so wird es doch kein Schaden sein, wenn sie hier noch einmal in Rücksicht auf die Künste besprochen werden, welche sie zu vollendeten Bild- oder Bauwerken gestalten. In dieser Unterstufe der Kunstlehre sind die Schüler auch mit den wichtigsten Unterscheidungsmerkmalen der byzantinischen, romanischen und gotischen Baukunst, so wie der dorischen, jonischen und korinthischen Säulen bekannt zu machen.

Hat der Geschichtsunterricht, wie wir in der Methodik dieses Lehrgegenstandes gezeigt haben, zunächst die Aufgabe, die Jugend mit den Thaten und Ereignissen der jüngsten Vergangenheit bekannt zu machen und mit dieser Bekanntschaft einen großen Teil der Zustände der Gegenwart zu erklären; soll auch die Lektüre, überhaupt jeder Unterricht sich zunächst mit den Dingen beschäftigen, die uns zeitlich nahe liegen oder die, wenn ihre Entstehung auch der Vergangenheit angehört, in der Gegenwart doch noch hervorragende Bedeutung besitzen: so liegt auch der Kunstlehre in Untertertia, wo sie beginnt, die Pflicht ob, in erster Linie solche Kunstwerke zu betrachten, welche uns Personen oder Thatsachen der Gegenwart oder der jüngsten Vergangenheit vorführen oder, wenn sie ehemals Geschehenes zeigen, doch erst in unserer Zeit ent-

standen, resp. vollendet worden sind. Werke dieser Art sind beispielsweise in der Baukunst die Dome zu Köln, Straßburg, Bamberg, Mailand, in der Bildnerei das Nationaldenkmal bei Rüdesheim, das Lutherdenkmal zu Worms, in der Malerkunst die Kaulbachschen Fresken, die großen Geschichtsbilder Lessings.

Die nächsten Klassen haben das in Untertertia Gelernte frisch zu erhalten. Außerdem hat die Kunstlehre in Obertertia sich mit der Bildnerei und Baukunst, in Untersekunda mit der Malerei eingehender zu beschäftigen. In Obersekunda ist das Pensum der Untertertia in der Bildnerei und Baukunst, in Prima das der Obertertia in der Malerei zu wiederholen, zu ergänzen, die einzelnen Kunstwerke noch genauer zu betrachten. Die Oberprima der Gymnasien mag endlich neben stets sich vertiefender Thätigkeit in den bisher betriebenen Kunstgebieten sich noch insbesondere den Griechen und Römern, in übersichtlicher Beschäftigung selbst den Ägyptern, den alten westasiatischen Völkern und den Indern zuwenden.

Wir müssen es den Fachmännern überlassen, eine Art Kanon der in den einzelnen Klassen vorzunehmenden Kunstwerke aufzustellen, und möchten nur noch der Ansicht Ausdruck geben, daß auch einem anständigen Humor, wie er in unseren hervorragenden Witzblättern durchweg in sehr drastischer, nicht selten sogar geistreicher Weise zur Darstellung kommt, in der Kunstlehre eine bescheidene Heimstätte bereitet werden darf.

An den drei konzentrischen Kreisen ist auch in diesem Unterrichtsgegenstand unter allen Umständen festzuhalten; nur so ist es zu erreichen, daß jeder aus seiner Anstalt auf irgend einer Klassenstufe ausscheidende Schüler von diesem schönen und hochwichtigen Lehrzweig wenigstens annähernd etwas Ganzes mit ins Leben nimmt, wenn dasselbe auch in Qualität und Quantität je nach der Zahl der Unterrichtsjahre sehr verschiedene Gestalten annehmen wird.

X.

Zeichnen.

Das Zeichnen hat einen doppelten Zweck. Es ist zum ersten unentbehrlich in der Betreibung gewisser teils dem Handwerk teils der höheren oder niederen Technik angehöriger Berufsarten; zum andern ist es eine freie Kunst, welche mit dem Malen im Dienste des schaffenden Genius steht; dort haben wir es mit dem Linear- oder geometrischen Zeichnen, hier mit dem freien Handzeichnen zu thun. Wir brauchen kaum hinzuzufügen, daß sich die Schule in beiden nur bescheidene Ziele vorsetzen darf, und daß insbesondere im letzteren an eine sogenannte höhere Kunstpflege gar nicht gedacht werden kann.

Es ist selbstverständlich, daß unsere Realanstalten, in welchen auch die künftigen Vertreter des Kunsthandwerks und der verschiedenen Gebiete der Technik ihre Schulbildung suchen, zunächst für den Unterricht im Linearzeichnen die nötigen Einrichtungen treffen müssen. Daß auf Gymnasien der Zeichenunterricht von Untertertia ab ganz aufhört, macht die Vorbildung der Schüler dieser Anstalten auf das Studium des höheren Baufaches auch auf diesem Gebiete zu einer durchaus lückenhaften. Andererseits ist es absolut zwecklos, daß Schüler, deren künftiger Beruf der Übung im Linear- oder geometrischen Zeichnen nicht im geringsten bedarf, in demselben unterrichtet werden, und geradezu unstatthaft erscheint hier jeder Zwang, wenn man an die vielen anderen unerläßlichen Forderungen denkt, welche das Leben an die Schule und diese an ihre Zöglinge stellen muß.

Reden wir dagegen von dem Zeichenunterricht, welcher dem Schüler eine gewisse Fertigkeit geben soll, schöne landschaftliche, oder Porträt-, oder ähnliche Vorlagen richtig und

fein zu kopieren, auch die Natur selbst abzubilden, so werden wir schwerlich auf Widerspruch stoßen, wenn wir behaupten, daß die Anlagen hierzu in den Schülern nicht bloß in sehr verschiedenem Maß vorhanden sind, sondern daß einem großen Teil derselben jede Gabe dieser Art absolut fehlt. Ob gar kein oder nur wenig Zeichentalent vorhanden ist, das wird bei manchen Schülern allerdings nicht so schnell zu erkennen sein. Der eine kann für diese Kunst ein gutes Auge, aber eine steife, ungelenke Hand haben; in dem anderen vereint sich eine leichte Hand mit dem Mangel an jedem Formensinn; einem dritten fehlt der Geschmack an der Sache, einem vierten der Ernst zu pünktlicher Thätigkeit in derselben. Die Anstalt thut wohl, sich in der Prüfung der Gaben nicht zu übereilen; aber sie darf den Unterricht bei keinem Schüler gewaltsam fortsetzen wollen, bei welchem sie über die völlige Fruchtlosigkeit desselben nicht mehr im Zweifel ist. Es gilt, die Augen der Schüler nicht zwecklos anzustrengen; die krumme Haltung, welche ihre Atmungs- und Verdauungsorgane schädigt, wird gerade durch den Zeichenunterricht begünstigt, ja leicht zur bleibenden bösen Gewohnheit gemacht, und noch lange nicht jeder Lehrer fühlt die Pflicht oder die Kraft in sich, derselben energisch zu wehren! Welchen Vorteil muß es andererseits den zu der schönen Kunst wirklich berufenen Schülern bringen, wenn die unberufenen aus diesem Unterricht entfernt werden, wenn der Lehrer nunmehr jenen allein seine Kraft widmen kann, und diese verhindert sind zu stören und böses Beispiel zu geben! Auch den letzteren kann es nur nützlich sein, wenn sie, anstatt zu fruchtloser Thätigkeit auf einem ihnen gleichgültigen oder gar widerwärtigen Gebiet gezwungen zu sein, sich zu erhöhten Leistungen in Lehrgegenständen angehalten sehen, welche gesunde allgemeine Bildung spenden oder im künftigen Beruf verwertbar sind oder um dieser beiden Ursachen willen mit ganz besonderem Ernste betrieben zu werden verdienen.

Wenn sich unsere Schüler und Schülerinnen, soweit Anlagen vorhanden sind, recht eifrig und fleißig in der schönen Kunst des Zeichnens und Malens ausbilden, so wird das schon den Vorteil haben, daß eine große Zahl Eltern davon abläßt, ihre unmusikalischen Söhne und Töchter, die nun eine andere

Verwendung ihrer Mußestunden gefunden haben, zur Mißhandlung eines Musikinstrumentes oder gar zu „herzbethörenden“ Übungen im Sologesang zu zwingen. „In jedem Haus ein Klimperkasten,“ so klagt schon Hoffmann von Fallersleben, und gegenwärtig ist das Singen und Spielen geradezu eine Landplage geworden. Schöner als seinen Mitmenschen mit unvollkommenen Musikvorträgen die Ohren zu quälen, ist es doch, bescheiden und geräuschlos die stillen Freuden des Kopierens ansprechender und interessanter Zeichnungen und Malereien zu genießen. Noch weit wertvoller aber ist die Kunst, schöne Landschaften nach der Natur auf das Papier zu werfen. Auf Reisen kann diese Fertigkeit zu der reichsten Freudenquelle werden, und die mit wenigen Linien glücklich skizzierten An- und Ausblicke können mit dem gewissenhaft geführten Tagebuch noch in späten Jahren wahre Fundgruben fröhlicher und erhebender Erinnerungen werden.

Nach unseren Lehrplänen erteilt die (Mittel-)Bürgerschule in allen sechs Klassen Zeichenunterricht und zwar allen Schülern, bei welchen sich derselbe lohnt, in 2 wöchentlichen Stunden. Die künftigen Techniker und Kunsthandwerker werden im geometrischen (Linear-)Zeichnen unterwiesen, die anderen Schüler im freien Handzeichnen, die hervorragend Begabten in den beiden ersten Klassen auch im Malen. Diese beiden Gattungen von Schülern können natürlich nicht zusammen zeichnen lernen, vielmehr ist wenigstens von Untertertia ab jede derselben in zwei besonderen wöchentlichen Stunden zu unterrichten, so daß in diesen drei Klassen in Wirklichkeit vier wöchentliche Zeichenstunden gegeben werden. In den beiden Oberklassen der Ober-Bürgerschule fällt der Zeichenunterricht für die künftigen Nichttechniker, die nunmehr ihre ganze Zeit und Kraft den wissenschaftlichen Lehrgegenständen widmen müssen, ganz aus; die künftigen Techniker dagegen, die für ihren Beruf der fortgesetzten Übung im Linearzeichnen dringend bedürfen, empfangen in demselben vier wöchentliche Schulstunden. Auf Gymnasien, welche die Pflichten von Vorbereitungsanstalten für technische Berufsarten zu erfüllen ohnehin außerstande sind, fehlt auch für einen zweckentsprechenden, energischen Unterricht im Linearzeichnen die Zeit. Aber auch der Unterricht im freien Handzeichnen kann hier nur

fakultativ sein, so daß Schüler, welche den schweren Forderungen dieser Gelehrten-Vorschulen mit verhältnismäßiger Leichtigkeit gerecht werden und zugleich für die schöne Zeichen- und Malkunst Sinn und Talent besitzen, zur Übung in derselben Gelegenheit finden, keiner aber zum Besuch dieser Stunden verpflichtet ist.

Wir verzichten darauf, für die einzelnen Klassen bestimmte Pensen zu empfehlen. Es bedarf, wenn dieser Unterricht seinen Zweck erfüllen soll, jedenfalls fachlich gebildeter Lehrer, die auch mit der Methodik des Zeichnens bekannt sind. Die Klassenpensen werden sich je nach der Qualität des Schülerjahrgangs wohl verändern dürfen. Lehranstalten, welche den Verhältnissen ihres Ortes oder ihrer Gegend überhaupt Rechnung zu tragen haben, werden sich auch mit dem Unterrichtsgang im geometrischen Zeichnen nach denselben richten müssen.

XI.

Der Gesangunterricht.

1. Zweck und Bedeutung desselben.

Über die Herrlichkeit der Musik zu reden, dieser menschlichsten und göttlichsten der Künste, ist hier weder Zeit noch Ort. Zu ihrer ganzen Bedeutung kommt sie erst durch die Menschenstimme: die Königin der Instrumente, die Geige, reicht mit dem Ergreifendsten, was sie bieten kann, nicht an edlen Frauengesang; die gewaltigsten Orchesterleistungen stehen unter der erschütternden Kraft und der seelenvollen Weihe des gemischten Chores. Auch auf die Herzen der Jugend wirkt der Gesang mit geheimnisvoller Macht; die schönsten Bildungselemente trägt er in sich; Knaben und Mädchen, Jünglinge und Jungfrauen leben mit wenigen Ausnahmen alle gerne in dem persönlichsten Dienst solches Spenders süßer Freuden.

Auch die Schule ist zu dieser Mit-Erzieherin der Menschheit schon längst in ein bestimmtes Verhältnis getreten; sie hat den Gesangunterricht als Lehrgegenstand in ihren Organismus aufgenommen, und nur über die Behandlung desselben herrscht noch Verschiedenheit der Meinungen.

Nun möchte mancher die Zwecke des Gesangunterrichtes wohl kurz so zusammenfassen: 1. Die Jugend soll das Beste, was von Schulgesängen vorhanden ist, verständnisvoll und schön singen lernen. 2. Die zur Erreichung dieses Zieles notwendigen Belehrungen und Übungen sollen sie überhaupt singfähig machen, so daß sie auch nach der Schulzeit überall, wo Gelegenheit und Einladung herantritt, sich in dieser Fertigkeit zu bethätigen imstande ist. 3. Durch dieses alles soll der ästhetische Sinn der Jugend gefördert werden, und da jede wahre Kunst in dem Schönen

zugleich das Gute pflegt, so soll der Gesangunterricht auch seinen sittlichen Einfluß ausüben. Endlich soll 4. dieser Lehrgegenstand durch seine schulmäßige Behandlung sich an der geist- und charakterbildenden Mission des Gesamtunterrichts mitbeteiligen.

Diese so einfach und fast selbstverständlich klingenden Forderungen stoßen aber in ihrer Ausführung nicht bloß auf mehrfache Schwierigkeiten, sondern jede derselben ist in Wirklichkeit überhaupt nur in beschränktem Maß erfüllbar. Was wir von einigen Lehrgegenständen sagen mußten, daß die Mehrheit der Schüler sie nicht bewältigen kann und schon in den Anfängen derselben Schiffbruch leidet, das kann allerdings in diesem Umfang vom Gesang nicht behauptet werden. Nur wenige Schüler sind zum Singen ganz untauglich; ja selbst den unmusikalischsten Knaben und Mädchen ist dasselbe oft Freude und Bedürfnis. Aber nur eine beschränkte Anzahl von Schulgesängen wird ihnen wirkliche Befriedigung gewähren; für schöne Harmonien, für zarte Schattierungen werden sie kein Verständnis zeigen, in jeder anderen als in der ersten Stimme nur falsche Töne singen. Von einer ästhetischen Einwirkung des Gesanges kann bei dieser Gattung von Schülern kaum noch die Rede sein, und auch alle Anstrengungen, sie im wahren Sinn des Wortes singfähig zu machen, müssen erfolglos bleiben.

Von diesen musikalisch Unbegabten steigt es über viele Zwischenstufen allmählich zu den musikalisch wirklich Begabten empor. Die meisten der mäßig Beanlagten können bei guter Einübung selbst die Mittel- und Unterstimme leichter und einfacher Schullieder singen lernen, besitzen aber für höher liegende Gebiete der Vokalmusik weder Verständnis, noch für Mitbeteiligung an dem Vortrag derselben die nötige Fähigkeit, und die sämtlichen oben besagten vier Forderungen dürften bei ihnen eine nur beschränkte Erfüllung finden. Nur bei musikalisch wirklich Begabten wird dies vollkommen der Fall sein.

Es ergeben sich hier also bei näherer Untersuchung drei wesentlich von einander verschiedene Gattungen von Schülern. Der Gesangunterricht muß wo möglich den Gaben und Bedürfnissen jeder derselben gerecht werden; das kann er nur bei einer weisen Auswahl der Gesänge und bei einer zweckent-

sprechenden Methode, wobei es noch von der Frequenz der betreffenden Anstalten abhängt, ob und wie nach den bezeichneten drei Gattungen der Schüler von einander verschiedene Gesangchöre zu bilden sind.

2. Die verschiedenen Chöre und die Gesangstoffe.

Für die große Zahl der musikalisch un- oder wenig begabten Schüler eignet sich nur der einstimmige Chor. Für diesen aber ist eine Menge schöner deutscher Gesellschafts-, Wander-, Turner-, Jäger-, Freiheits-, Kriegs- und Vaterlandslieder vorhanden. Eine weise Auswahl und eine wohl überlegte Anordnung derselben insbesondere nach dem Alter und der Reife der Schüler kann den Bedürfnissen selbst neunjähriger höherer Lehranstalten gerecht werden. Die Mischung der Knaben- und Männerstimmen in diesem einstimmigen Chorgesang giebt demselben eine ganz besondere Kraft und Fülle.

Ist die Anstalt klein, dann wird es bei dieser Gesangesart und bei den genannten Gattungen von Liedern sein Bewenden haben müssen. Ist dagegen die Frequenz groß genug, um eine genügende Anzahl musikalisch wenigstens mäßig begabter Schüler mit Knabenstimmen auszusondern, so ist für diese ein 2- oder 3stimmiger Chor zu bilden. Die Einrichtung vierstimmiger Knaben- oder Mädchenchöre empfiehlt sich nicht. In den höheren Tonlagen macht das dichte Nebeneinander von vier verschiedenen Stimmen leicht den Eindruck des Überladenen, Unnatürlichen; und weit aus einander legen lassen sich hier die Harmonien nur vorübergehend, weil die unterste Stimme ohne Schädigung der Atmungsorgane kaum bis zum kleinen g hinab-, und die oberste aus demselben Grunde nicht über das zweigestrichene g hinaufgehen darf. In dem zwei- oder dreistimmigen Chor sind 1. die oben bezeichneten Gattungen von Liedern, sofern sie sich für den mehrstimmigen Gesang eignen, und 2. die große Anzahl von geistlichen und Stimmungsliedern, wie sie in unseren Liedersammlungen für Schulen in Fülle vorkommen, zu singen. Auch eine Anzahl eigentlicher Duetten und Terzetten, teilweise größeren Tonwerken entnommen, lassen sich für den zwei- oder dreistimmgen Knaben- oder Mädchenchor ge-

brauchen, ohne daß an denselben irgend eine Veränderung nötig wird. Dagegen können wir es nicht billigen, wenn Arien und einstimmige Lieder, jene mit Orchester-, diese mit Klavierbegleitung komponiert, für den Chor zwei- oder dreistimmig „arrangiert" werden. Hier tritt eine äußere und innere Veränderung der Gesänge ein, welche sich mit der Pietät gegen den Komponisten nicht immer vereinbaren läßt, und welche auch der Freude an den betreffenden Gesangstücken, wenn sie den Chorsängern einmal in ihrer ursprünglichen Gestalt erscheinen, aus mehr als einem Grunde leicht Abbruch thut. Da es dringend zu wünschen ist, daß die Schüler dieses zwei- oder dreistimmigen Chors auch die Kenntnis der oben bezeichneten einstimmigen Lieder als kostbaren Besitz mit ins Leben nehmen, so müssen dieselben in diesen Chorstunden ebenfalls und zwar einstimmig eingeübt und oft repetiert werden. Ein solcher frischer einstimmiger Chor ist unter Umständen eine ganz wohlthätige Unterbrechung des der Verkünstelung leicht ausgesetzten mehrstimmigen Gesanges.

In neunklassigen Lehranstalten wird sich durchweg aus musikalischen und zugleich mit wohlklingenden Stimmen begabten Schülern ein sogenannter gemischter Chor bilden lassen. Die Knaben, die hier Sopran und Alt singen, können selbstverständlich nicht zur Teilnahme auch an den eben besprochenen zwei- oder dreistimmigen Chorübungen gezwungen werden, wenn ihnen dieselbe auch nicht zu versagen ist. Herrlicher Kompositionen für gemischten Chor giebt es die Menge; unter denselben nehmen bekanntlich die geistlichen Gesänge eine bevorzugte Stellung ein. Wir raten allen Gesanglehrern, sich stets an das zwar zweifellos Gediegene, aber zugleich Gemeinverständliche, Populäre zu halten. Von Palestrina, Lasso, Scarlatti, Eccard, Bach, Händel u. a. giebt es schöne Chöre; aber manches von diesen Männern ist mehr gelehrt und „klassisch" als wohlthuend und paßt weniger für die mit den Feinheiten und Überraschungen der Harmonielehre noch nicht vertraute Jugend, während von Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven und den Epigonen ein wahres Füllhorn des Großen, Tiefen, Genialen und zugleich verständlich Schönen, unmittelbar Packenden und Ergreifenden sich über einen strebsamen Schülerchor ausgießt.

3. Die Methode.

In betreff der Methode des Unterrichts im Schulgesang müssen wir uns auf einige Ratschläge und Warnungen beschränken.

Für die Schüler des einstimmigen Chorgesanges ist die Bekanntschaft mit den Noten wohl zwecklos, da bei ihnen auf ein Singen nach Noten, auf ein Treffen derselben von vornherein verzichtet werden muß. Die Melodien, die hier vorkommen, sind den Schülern von früherem Hören her teilweise schon bekannt. Was sie neu lernen müssen, übt der Lehrer ihnen ohne Schwierigkeit mit der Geige ein. Hier gilt es hauptsächlich, die Hauptroheiten des Gesanges abzuschleifen, den Takt scharf einzuprägen, auf richtige Aussprache und Betonung hinzuwirken und den Schülern insbesondere die gedächtnismäßige Bekanntschaft mit dem Texte zu vermitteln. In letzterer Beziehung hat der Unterricht im einstimmigen Chorgesang sogar eine schöne, die Veredlung der Geselligkeit erstrebende Mission zu erfüllen. „Wo man singt," so sagt ein bekanntes Sprichwort „da laß dich fröhlich nieder; böse Menschen haben keine Lieder." Aber wie oft wollen freundschaftlich und fröhlich versammelte Menschen singen, und kaum begonnen, so gerät das Werk schon ins Stocken, weil die Anwesenden die Worte der Lieder nicht im Kopfe haben. Hier liegt eine schädliche Versäumnis des Schulunterrichts zu Grunde, die im Interesse der Hebung des Familien- und Volkslebens nicht länger zu dulden ist. Der Lehrer muß in den dem einstimmigen Chorgesang gewidmeten Stunden nicht bloß den Text jedes vorzutragenden Liedes von einzelnen oder von allen zusammen ausdrucksvoll und schön hersagen lassen, sondern er muß denselben, wo es nötig erscheint, auch erklären, so daß die Schüler, wenn sie ihre Anstalt verlassen, von den bekannten sangbaren Liedern nicht bloß die Melodien, sondern auch die Texte im Gedächtnis haben und mit dem Sinn und der Bedeutung der letzteren durchaus vertraut sind.

Die Schüler des zwei- oder dreistimmigen Knaben- oder Mädchen- wie die des gemischten Chores müssen nach Noten singen. Diejenigen welche dieselben nicht bereits kennen, müssen in denselben gründlich unterrichtet werden, auch in

den Vorzeichen, im Takt, in den Pausen ꝛc. Beim Einüben der einzelnen Stimmen muß der Lehrer die Schüler sich im Auffinden der Töne versuchen lassen. Diese Treffübungen zeigen den Schülern einen sofort erkennbaren Zweck, empfangen in den mitausgesprochenen Worten geistiges Leben und leiden deshalb auch nicht an der Langenweile, welche die hergebrachten trockenen, textlosen Treffübungen mit sich führen. Auch in dem mehrstimmigen Chorgesang muß auf das Verständnis der Texte hingewirkt werden, wenn der Gesang zur rechten Zeit Kraft und Feuer, oder seelenvolle Innigkeit zum Ausdruck bringen soll.

In der Aussprache ist zwischen betonten und unbetonten Silben bestimmt zu unterscheiden; aber die unbetonten Silben kaum noch hören zu lassen, das ist eine in jüngster Zeit in der Volksschule wie in den Vorträgen der Männerchöre hier und da zu Tage tretende Abgeschmacktheit, die in langsamen, besonders in Choralgesängen geradezu unleidlich wird. Der musikalische Gedanke, der einer Melodie zu Grunde liegt, verlangt im Gegensatz zu solchem handwerksmäßigen Rhythmus nicht selten sogar eine energische Betonung schwacher Silben. Der warm empfundene, deutlich ausgesprochene Text muß zur Verstärkung der musikalischen Wirkung dienen, darf aber das Tonwerk nicht entstellen und verunschönen; wo die Interessen der Musik und der Sprache einander widerstreiten — und das finden wir in den besten Kompositionen —, da muß in der Ausführung der Regel nach die erstere Recht behalten. Man hüte sich ferner in der Aussprache von Silben mit dem kurzen Vokal „e“ vor den kurzen ä-klängen; in der Zeile „Unsre Wiesen grünen wieder“ müssen die Silben „re, en und er“ beinahe wie kurzes „rö, ön, ör“ klingen.

Im Gesangunterricht ist unausgesetzt das Sinken im Ton zu bekämpfen. Recht reicher Gebrauch der Geige ist hier in erster Linie wirksam, weit wirksamer als der des Klaviers, da jene den Ton lang hinziehen, dieses ihn nur kurz anschlagen lassen kann. Das langsame Singen und das Singen in tiefer Lage befördert jene böse Gewohnheit ganz besonders; man übe in beidem nicht unnötige Verschwendung. Man lasse auch den Chor nicht in der Hitze oder in der Ermüdung singen; beides zieht den Ton herab und verdirbt das musikalische Gehör.

Der Chor, der ein-, wie der mehrstimmige, muß immer stehend singen; man stelle aber die einzelnen Stimmen (Sopran, Alt ꝛc.) nicht hinter, sondern neben einander, damit, wenn der Lehrer sich mit einer Stimme allein beschäftigt, die Schüler derselben stehend die hinter ihr sitzenden nicht verdecken und ihnen dadurch zum ungesehenen Unfugtreiben Gelegenheit geben.

Die im Gesangunterricht unvermeidlichen Ruhepausen benutze der Lehrer zu allerlei musikalischen Unterweisungen. Er zeige den Schülern der mehrstimmigen Gesangchöre die verschiedenen Musikinstrumente im Originale oder in guten Abbildungen, belehre sie, so weit möglich, über die Spielart derselben, gebe ihnen auch einige Begriffe von deren Verwendung im Orchester, unterrichte sie über die verschiedenen Arten der Kompositionen, teile ihnen kurze Lebensabrisse bedeutender Tonkünstler mit, bespreche, so weit er verstanden werden kann, die Hauptwerke derselben und spiele ihnen Charakteristisches aus denselben auf dem Klavier vor. Können diese Unterweisungen in jeder Gesangstunde auch nur nach Minuten rechnen, so erwächst denselben doch im Lauf der Schuljahre schon eine ganz achtbare Summe allgemeiner musikalischer Kenntnisse. Dem Lehrer, der es geschickt anfängt, wird auch die Aufmerksamkeit und der Dank seiner jungen Schar nicht fehlen; manches, was die Schüler später im Konzert oder im Theater hören, wird ihnen dadurch schon im voraus faßlicher gemacht, und die Wirksamkeit der Musik auf die Menschenherzen immerhin um ein Kleines gemehrt, während die Unterrichtspausen in nicht unwürdiger Weise ausgefüllt werden.

Druck von Ißleib & Rietzschel in Gera.

Nohl, Clemens

Pädagogik für höhere Lehranstalten

Bd.: 2

1887